

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE BIEN-ÊTRE DANS L'ENSEIGNEMENT : ÉTUDE DES FORCES DE
CARACTÈRE CHEZ DES ENSEIGNANTS PERSÉVÉRANTS DU PRIMAIRE ET
DU SECONDAIRE DANS UNE APPROCHE AXÉE SUR LA PSYCHOLOGIE
POSITIVE

THÈSE

PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
NANCY GOYETTE

NOVEMBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*Je dédie ce travail à l'homme de ma vie
qui m'a supportée tout au long de cette
longue quête, peuplée de joies et de
découvertes, mais aussi d'obstacles et
de tourments. Sans lui, rien de ce qui se
retrouve entre vos mains aujourd'hui,
ne serait devenu réalité.*

REMERCIEMENTS

Le parcours doctoral a été pour moi une expérience extraordinaire qui a constitué l'un de mes plus grands défis personnels jusqu'à ce jour. Un tel projet ne peut pas s'accomplir seul. Ainsi, je tiens à exprimer ma gratitude à plusieurs personnes qui m'ont supportée par leur expertise, par leur affection et par leur amitié sincère.

D'entrée de jeu, je tiens à souligner le travail exceptionnel de ma directrice, Christine Lebel et de ma co-directrice, Louise Bélair. Christine, j'admire ton sens de la précision et ton esprit de synthèse. Louise, tes valeureux conseils tels des phares, ont éclairé mes questionnements. Votre passion pour la recherche et votre compétence scientifique m'ont été offertes comme un cadeau inouï que je chérirai toujours. Puis, je remercie bien bas Stéphane Martineau, mon président de jury, qui a pris soin de bien me guider dans le processus de la soutenance et qui m'a communiqué avec justesse de nombreux commentaires qui ont amélioré la qualité de cette thèse. J'offre également toute ma reconnaissance à madame France Dufour, de l'Université du Québec à Montréal et monsieur Enrique Correa Molina, de l'Université de Sherbrooke, pour le temps accordé à la lecture de cette thèse et à l'élaboration de précieuses rétroactions. Je tiens également à remercier les six enseignants qui ont participé à cette étude et qui ont fait preuve d'une générosité extraordinaire.

Je ne peux passer sous silence le soutien constant par des encouragements et la confiance que m'ont accordé monsieur Sylvain Delisle, vice-recteur aux études et à la formation et de monsieur Danny Dessureault, doyen du Décanat des études de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans la même foulée, je tiens également à lever mon chapeau à toute mon équipe de travail du Décanat des études. Aussi, la présence inestimable de Stéphanie Massé, uneoureuse inconditionnelle des mots, m'a guidée vers le dépassement de moi-même.

La vie de thésarde n'est pas de tout repos et posséder des amis dans la même situation apaise souvent nos anxiétés et nos questionnements. J'ai une grande pensée pour certains doctorants (et maintenant pour certains, PhD) de ma cohorte, plus spécifiquement, Mélanie, Marie-Andrée, Jessica, Thomas, Marie-Noël, Nicole et Emmanuelle. N'oubliez jamais que le monde est à nous si nous travaillons ensemble!

Simone de Beauvoir a dit que : « Toute réussite déguise une abdication ». En effet, qu'aurait été cette quête pour le doctorat sans l'amour et le support de l'homme de ma vie, François, qui a toujours été là pour moi, malgré les sacrifices que ce choix impose. Je remercie également notre fille, Chloé Frédérique, qui a fait preuve d'une patience exemplaire envers une maman confinée fréquemment dans son bureau. Ma reconnaissance va aussi à l'égard de ma famille, particulièrement mes parents, Claudette et Léo-Paul; ma sœur, Nadia ; ma grand-mère et marraine, Jeanne D'Arc; mon parrain, Claude et mes beaux-parents, Nicole et Roger. Votre affection est pour moi une énergie constante qui m'a alimentée dans l'accomplissement de mon objectif.

Enfin, l'épaule d'un (e) ami(e) est toujours un endroit où l'on peut poser sa tête les jours heureux ou malheureux. C'est pourquoi je tiens à remercier Céline, fidèle compagne sur qui je peux toujours compter et obtenir l'heure juste; Christian, mon âme-frère et compagnon de voyage; Isabelle qui illumine ma vie de sa personnalité et de sa créativité; Anne, ma petite sœur belge qui vit trop loin parfois ; Mathieu pour la joie de toujours se retrouver pour partager de nouvelles aventures; Éric, le grand frère que j'aurais aimé avoir, ainsi que Pierre-André, pour l'amour de la nature que nous partageons ensemble.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	4
LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le contexte social et politique des réformes en éducation	6
1.2 La complexité du métier d'enseignant.....	11
1.2.1 Les enseignants et la constante gestion du changement	13
1.2.2 Les enseignants et la complexité de la relation avec l'élève.....	19
1.3 Des répercussions de la complexité du métier chez les enseignants	24
1.3.1 Le décrochage professionnel	25
1.3.2 La détresse psychologique	27
1.4 Le sens accordé au métier	32
1.4.1 Le sens du métier et l'identité professionnelle	35
1.5 Le problème de recherche.....	38
1.5.1 Objectif général et questions de recherche	39
1.5.2 La pertinence sociale et scientifique du projet	40
CHAPITRE 2	42
LE CADRE THÉORIQUE.....	42

2.1 La psychologie positive : un champ récent de la psychologie.....	42
2.2 Les concepts clés de la psychologie positive	46
2.2.1 Le bonheur.....	47
2.2.1.1 L'hédonisme et l'eudémonie.....	48
2.2.1.2 Le bonheur du point de vue de la psychologie positive.....	51
2.2.1.3 La théorie du bonheur authentique de Seligman (2002)	51
2.2.2 Le bien-être.....	54
2.2.2.1 La théorie du bien-être (well-being theory) selon Seligman (2011).....	57
2.2.2.2 La personnalité, les traits de la personnalité, le tempérament et le caractère	62
2.2.3 Les forces de caractère	64
CHAPITRE 3.....	73
MÉTHODOLOGIE.....	73
3.1 Bref tour d'horizon de la méthodologie employée en psychologie positive	73
3.1.1 Étude de six recherches en psychologie positive.....	74
3.1.2 De la psychologie positive aux sciences de l'éducation.....	76
3.2 Le type de recherche.....	77
3.3 Les participants de la recherche.....	79
3.3.1 Le recrutement des participants	79
3.3.2 Le choix des participants et les critères de sélection	80
3.3.3 Les participantes et participants de la recherche	85

3.3.4 Le certificat d'éthique.....	86
3.4 Les outils de collecte de données	86
3.4.1 L'entrevue selon la méthode de Seidman.....	86
3.4.2 La carte heuristique	90
3.5 Déroulement de l'expérimentation	94
3.6 L'analyse des données.....	95
3.6.1 Le processus d'analyse des données	95
3.7 La qualité de la recherche	98
3.7.1 Critères de scientificité	99
3.8 Interprétation des résultats.....	101
CHAPITRE 4.....	102
RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	102
4.1 Processus de catégorisation des unités de sens	102
4.2 L'analyse des entrevues des enseignants du primaire	104
4.2.1 L'analyse des entrevues de Vanessa	104
4.2.2 Analyse des entrevues de François	114
4.2.3 Analyse des entrevues de Chloé	123
4.3 L'analyse des entrevues des enseignants du secondaire	130
4.3.1 Analyse des entrevues de Violaine	131
4.3.2 Analyse des entrevues de Nadia	140
4.3.3 L'analyse des entrevues d'Alexandra	149
4.4 Synthèse des résultats des entrevues individuelles	157

4.4.1 Les cinq forces de caractères prédominantes chez les enseignants.....	158
4.4.2 Les dimensions du bien-être priorisées par les enseignants.....	161
4.4.3 L'élément émergeant des verbatims	163
4.5 Les résultats au regard de l'ordre d'enseignement.....	165
CHAPITRE 5.....	166
DISCUSSION	166
5.1 Les dimensions du bien-être	166
5.2 Les forces de caractère.....	177
5.3 Le sens de la profession enseignante au regard des forces de caractère	181
CONCLUSION	195
6.1 Synthèse	195
6.2 Contribution de la recherche	198
6.3 Limites de la recherche.....	201
6.4 Pistes éventuelles de recherche	202
APPENDICE 1	203
TABLEAU SYNTHÈSE D'APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DE RECHERCHES EN PSYCHOLOGIE POSITIVE.....	203
APPENDICE 2	206
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	206
APPENDICE 3	207
UNITÉS DE SENS PRÉ ÉTABLIES SELON LES DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE (SELIGMAN, 2011)	207

APPENDICE 4	208
UNITÉS DE SENS PRÉ ÉTABLIES CONCERNANT LES FORCES DE CARACTÈRE (PETERSON ET SELIGMAN, 2004)	208
APPENDICE 5	210
CATÉGORIES ET UNITÉS DE SENS EN LIEN AVEC LE BIEN-ÊTRE ÉMERGEANT DES VERBATIMS	210
APPENDICE 6	212
EXEMPLE DE CARTE HEURISTIQUE.....	212
ENTREVUE 1 VANESSA.....	212
APPENDICE 7	213
ENTREVUE 2 DE VANESSA	213
APPENDICE 8	214
ENTREVUE 3 DE VANESSA	214
RÉFÉRENCES	215

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1. La complexité du métier d'enseignant.....	24
Figure 2. Les trois catégories de facteurs du décrochage enseignant selon Karsenti et Collin (2009, p. 4).....	26
Figure 3. Processus de création de sens au service des éléments du bien-être.	183
Figure 4. Le processus de construction identitaire au regard de la passion pour enseignement.....	190
Figure 5. Processus de création de sens au service des éléments du bien-être en enseignement.....	194

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1. Description des six vertus et des 24 forces de caractère	67
Tableau 2. Les participants de la recherche	85
Tableau 3. Canevas des entrevues	89
Tableau 4. Canevas de départ pour les cartes heuristiques	92
Tableau 5. Caractéristique des enseignants du primaire	104
Tableau 6. Caractéristique des enseignantes du secondaire.....	131
Tableau 7. Synthèse des différentes unités de sens répertoriées chez les participants	158

RÉSUMÉ

Depuis la massification des systèmes éducatifs et la démocratisation de l'enseignement, le métier d'enseignant s'est complexifié (Tardif et Lessard, 1999), au point tel qu'un nombre inquiétant d'enseignants quittent la profession (Mukamurera, 2006). De plus, selon Houlfort et Sauvé (2010), les enseignants souffrent plus que jamais de maladies mentales causées en partie par leur travail. Pourtant, malgré ces faits, certains enseignants trouvent un sens au métier et réussissent à se développer une identité professionnelle affirmée qui les éloigne de la détresse psychologique et qui les aide à persévérer dans la profession. Ces mêmes enseignants éprouvent même du bien-être à évoluer dans le métier et se disent passionnés de l'enseignement. L'objectif général de recherche consiste donc à examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants du primaire et du secondaire.

Pour répondre à cet objectif, cette recherche appuie son cadre théorique sur l'approche de la psychologie positive et approfondit deux concepts centraux : les dimensions du bien-être (Seligman, 2011) et les forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004) qui ont été étudiées en contexte d'enseignement. Cette recherche de type qualitative utilise la méthode de Seidman (2001; 2006) qui s'attarde à la signification profonde des concepts à l'étude. Dans un souci de triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), la carte heuristique a été utilisée lors des entrevues afin de s'assurer de la bonne compréhension des propos tenus par six participants lors des entrevues.

L'analyse des données a été effectuée selon une approche inductive au regard des concepts centraux ainsi que de nouveaux éléments émergeant des propos des enseignants. Les résultats démontrent que parmi les cinq dimensions du bien-être, celle du sens, qui se décortique en 4 aspects (la construction identitaire, leur rôle significatif auprès des élèves, leur responsabilité sociale et le développement des élèves par l'atteinte d'objectifs) est au cœur du processus de création de sens du métier. Les autres dimensions prédominantes du bien-être que sont les émotions émotives et les relations positives y jouent un rôle d'auxiliaire. De plus, selon les répondants, trois nouvelles dimensions du bien-être se rattachent au contexte précis de leur métier : la passion pour l'enseignement, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence. Enfin, pour ce qui est des cinq forces de caractère recensées, l'amour (bonté), la persévérance, la bienveillance, l'autorégulation et la créativité encadrent ce processus de création de sens par une interaction constante avec tous ces éléments.

Mots clés : Bien-être en enseignement, forces de caractère, passion de l'enseignement, persévérance, psychologie positive en éducation, sens du métier.

INTRODUCTION

Dans un contexte de mouvance sociale, économique et politique qui façonne le système de l'éducation, les enseignants peinent souvent à évoluer au même rythme que les changements imposés (Tardif, 2005). Cette évolution fulgurante qui heurte fréquemment leur quotidien, demande une adaptation constante à une complexité qui se dessine sans cesse (Lantheaume et Hélou, 2008). Les répercussions de cette situation se traduisent malheureusement par un mal-être dans le métier, qui conduit parfois au décrochage professionnel (Karsenti et Collin, 2009) ou à la détresse psychologique des enseignants (Houlfort et Sauvé, 2010).

Sans exclure le fait que le contexte de travail dans lequel évoluent les enseignants est difficile et complexe, la présente recherche s'intéresse aux enseignants persévérants certes, mais spécifiquement à ceux qui affirment ressentir du bien-être dans la profession. En effet, bien que plusieurs recherches confirment que les enseignants vivent des situations professionnelles pénibles (Pelletier, 2013; Houlfort et Sauvé, 2010; Lantheaume et Hélou, 2008; Cattonar, 2006; Blanchard-Laville, 2001) il semble que l'aspect positif associé à la persévérance et au bien-être est un thème qui en est à ses premiers balbutiements en science de l'éducation (De Sterke, 2014; Théorêt et Leroux, 2014).

Pour réussir à dresser un portrait du bien-être en enseignement, l'objectif de cette thèse consiste à examiner les facteurs qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants. Cinq chapitres constituent la matière de cette thèse.

Le chapitre 1 dresse un portrait de la problématique dans une perspective historique et sociologique. L'évolution du système d'éducation et les changements de la société tissent en toile de fond un contexte permettant d'aborder la complexité du métier, ses répercussions chez les enseignants et la construction du sens accordé à la profession.

Le chapitre 2 présente le cadre théorique de cette recherche, qui allie le champ de la psychologie positive et les sciences de l'éducation. Il définit les deux concepts centraux de cette recherche, c'est à dire le bien-être et les forces de caractère. Ces derniers permettront d'examiner les facteurs du bien-être sous un angle particulier et de décrire les éléments communs aux enseignants persévérants.

Le chapitre 3 propose une méthodologie de type qualitative qui permet le choix d'une approche inductive favorisant une compréhension en profondeur du phénomène du bien-être en enseignement. Pour ce faire, l'entrevue selon la méthode de Seidman (2001; 2006) se justifie par le fait qu'elle consiste à interviewer les participants à trois reprises, ce qui facilite l'atteinte de ce but. De plus, pour approfondir le sens des propos des participants et soutenir la triangulation des méthodes, l'usage d'une carte heuristique pendant chacune des entrevues a été un outil fort utile. Pour ce qui est de l'analyse des données, ce chapitre procède, par le biais d'une analyse en deux temps, soit sommaire (entre chacune des entrevues) et inductive (une fois la collecte des données terminée).

Le chapitre 4 consiste à présenter les résultats de recherche. Il trace un portrait de chacun des six enseignants en mettant en exergue les dimensions du bien-être, les cinq forces de caractère ainsi que les éléments émergeant de leurs propos. Une analyse globale de tous les résultats donne par la suite une vision générale du bien-être en enseignement à partir des six répondants de cette étude.

Le chapitre 5 permet de discuter des résultats de cette recherche au regard du cadre théorique. Il présente aussi un nouvel élément qui se rattache au bien-être, au-delà des concepts déjà étudiés, c'est à dire la passion de l'enseignement. Il offre quelques réflexions et orientations destinées à définir ce concept pour d'éventuelles recherches à venir.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera question d'une mise en contexte historique et sociologique de l'évolution du domaine de l'éducation en mettant l'accent sur l'importance de la scolarisation et des changements engendrés par la démocratisation de l'enseignement. Par la suite, la complexité du métier d'enseignant ainsi que les répercussions générées par cette dernière seront abordées. Puis, le sens accordé au métier par les enseignants permettra de circonscrire le problème de recherche, son objectif général et enfin, les questions de recherche.

La société québécoise, depuis la Révolution tranquille amorcée dans les années 60, se transforme à un rythme effarant, bousculant les valeurs traditionnelles et les institutions. L'émergence de la société de consommation, une plus grande diversité culturelle, la hausse des emplois spécialisés et l'augmentation des inégalités sociales s'avèrent, entre autres, des facteurs influençant les fondements mêmes de certaines sphères institutionnelles (Cerqua et Gauthier, 2010; Gurgand, 2006) et en particulier, l'éducation. Nul ne peut douter que l'enseignement joue un rôle incontestable dans la socialisation et la formation des sociétés occidentales actuelles (Tardif et Lessard, 1999). Plus que jamais, la scolarisation des individus s'avère nécessaire à leur développement dans une société où les emplois deviennent de plus en plus spécialisés et diversifiés pour répondre aux besoins des industries et des nouveaux secteurs d'activité reliés à l'information, aux communications, à l'informatique et à la technologie (Gurgand, 2006; Tardif et Lessard, 2004; Tardif et Lessard, 1999).

Selon un rapport de la Fédération des chambres de commerce du Québec (2010) portant sur les pénuries de main d'œuvre dans la province, cette problématique du milieu de travail prévaut autant dans le secteur privé d'où provient une grande variété d'entreprises évoluant dans différents domaines (la construction, l'hébergement et la restauration, les transports, les entreprises forestières, etc.), que pour le secteur public (l'enseignement, le réseau de la santé et des services sociaux, les services d'emploi, etc.). Les conclusions de ce rapport démontrent, entre autres, le besoin pressant d'une main d'œuvre qualifiée dans de nombreuses entreprises qui ne réussissent pas à combler des postes essentiels pour assurer un bon fonctionnement. Cet état de fait illustre hors de tout doute qu'« il existe un lien fort et systématique entre le degré de scolarisation des nations et leur richesse » (Gurgand, 2006, p. 75). Selon ce même auteur, les individus détenant un niveau de scolarité supérieur font preuve de plus de productivité dans leur vie professionnelle : ils réalisent mieux les tâches demandées, assimilent mieux et plus rapidement les nouvelles connaissances, s'adaptent davantage aux nouvelles situations et sont souvent innovateurs dans leur milieu de travail. Au Canada, d'après le volet de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de Statistique Canada en 2011¹, qui illustre le portrait du marché du travail et de la scolarité des travailleurs, on dénote une hausse du niveau de scolarité chez les jeunes en comparaison avec leurs prédécesseurs. « Entre 2006 et 2011, le nombre de Canadiens de 25 à 64 ans possédant un diplôme d'études postsecondaires a bondi de 60,7 % à 64,1 % ». ² Selon cette enquête, le taux d'emploi est en corrélation avec le taux de scolarité : en 2011, 81,6% des diplômés universitaires occupaient un emploi, comparativement à 55,8% pour les travailleurs sans diplômes. L'importance de l'éducation ne s'explique donc pas uniquement au niveau des valeurs liées à la productivité : elle permet également à l'individu de s'épanouir intellectuellement et

¹ <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/rt-td/index-fra.cfm#tabs3>

² <http://www.ledevoir.com/societe/education/381634/scolarite-au-canada-les-femmes-depassent-les-hommes-pour-la-premiere-fois>

socialement. Incontestablement, pour en venir à une société épanouie et éduquée, il ne faut pas sous-estimer l'importance du travail des principaux acteurs oeuvrant à ce dessein collectif, c'est-à-dire les enseignants.

1.1 Le contexte social et politique des réformes en éducation

Dans plusieurs pays d'occident, la massification des systèmes éducatifs entreprise dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans une période de prospérité économique, a transformé radicalement l'institution scolaire et par le fait même, le métier d'enseignant (Tardif, 2005; Barrère, 2002; Dubet, 2002; Meirieu, 1996). Le Québec n'a pas fait figure d'exception et l'effervescence de la révolution tranquille des années 60, amorcée avec l'arrivée au pouvoir du parti Libéral de Jean Lesage, a affirmé le besoin d'un virage radical de la société vers la modernité. En éducation, l'urgence de ce virage a été capitale pour atteindre les nouveaux objectifs fixés par ce gouvernement. En effet, bien que certaines transformations se soient amorcées dans le système scolaire avant cette période, par exemple, par la refonte des cours primaires et supérieurs pour organiser les cours du secondaire public en 1956 (Denommé et St-Pierre, 2008) ou l'apparition des programmes catalogues qui assuraient la continuité d'une révision à l'autre, on dénote une remise en question du système à la suite de critiques véhémentes venant de toutes part³. L'ère de Duplessis préférant miser sur les normes sociales de l'époque surtout orientées par une société agricole et religieuse (Martineau et Gauthier, 2002), il n'est sans doute pas surprenant de constater que le Québec figurait en queue de peloton pour le taux de scolarisation dans le monde industrialisé de l'époque et était la seule province du Canada à ne pas posséder de ministère de l'Éducation (MEQ) (Archives de Radio-Canada, 2009⁴).

³ Entre autres le Rapport de la commission Tremblay (1953-1956) et les insolences du frère Untel (1960).

⁴ <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2009/08/27/003-rev-tranq-education.shtml>

Le mouvement de démocratisation de l'enseignement, bien amorcé à l'époque dans plusieurs pays du monde, a transformé considérablement le système éducatif québécois (Rocher, 2004) en lui donnant un nouveau souffle. Le slogan libéral « Qui s'instruit, s'enrichit » a alors accompagné l'une des plus grandes réformes en éducation au Québec, entreprise avec la publication du Rapport Parent⁵ (1963) (Denommé et St-Pierre, 2008; Rocher, 2004).

L'esprit de changement dans lequel s'inscrivait la révolution tranquille a teinté cette réforme qui a marqué une rupture importante avec le passé et qui, encore aujourd'hui, influence la réforme actuelle (Denommé et St-Pierre, 2008). En effet, le projet de démocratisation à travers le Rapport Parent a pris quatre formes : l'éducation pour tous, la démocratisation du pouvoir politique par la création du ministère de l'Éducation, la refonte de la démocratie scolaire locale et le financement des institutions scolaires (Rocher, 2004). Marsolais (2006) fait écho des changements engendrés qui ont d'ailleurs été nombreux à la suite de ce Rapport. Outre la création du ministère de l'Éducation, ces changements se sont entre autres traduits par l'obligation de la scolarisation jusqu'à 16 ans, la création des CÉGEP et la formation plus poussée des enseignants. Dans cette foulée, les programmes-cadres des années soixante-dix ont favorisé la valorisation de l'épanouissement de l'élève dans une pédagogie active et coopérative, ce qui a laissé une grande latitude pédagogique aux enseignants. Cependant, cette grande latitude et les programmes qui l'accompagnaient créaient des inégalités d'avancement scolaire. Les visées ont donc été réorientées par la suite vers la qualité de l'enseignement et la mise en œuvre de projets éducatifs assurant la continuité du primaire vers le secondaire (Marsolais, 2006; Martineau et Gauthier, 2002).

⁵ Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec: Gouvernement du Québec, 1963. 5 tomes.

Les années 80 ont témoigné de cette volonté de poursuivre le resserrement et l'uniformité des contenus pédagogique à enseigner (Denommé et St-Pierre, 2008). Les programmes par objectifs ont été réorientés vers l'importance de la qualité de la formation et la revalorisation de la contribution de l'enseignant au développement de l'élève. De fait, la Loi de l'instruction publique a été recentrée à la suite de l'adoption du livre blanc *L'école, une école communautaire et responsable* (1982) qui a eu pour but, entre autres, de revamper le rôle des enseignants dans une réalité sociale où ils étaient les premiers acteurs, et non des instruments d'une machine centralisée incarnée par le ministère de l'Éducation (Marsolais, 2006). Période marquée surtout par la crise économique, le besoin de former des individus dans des domaines techniques et pré-universitaires a ainsi redoré les gallons de la formation professionnelle. Néanmoins, bien que les opportunités de formations spécialisées étaient nombreuses et diversifiées, le taux élevé de décrochage scolaire est resté la source d'un questionnement récurrent, puisque, malgré les démarches entreprises pour répondre aux besoins d'une population scolaire nécessitant un enseignement adapté, la démotivation scolaire était grande (idem, 2006)

Puis, les attentes élevées face à l'école et le sentiment d'insatisfaction envers le système d'éducation ont réveillé un sentiment d'urgence de le revoir et de le rénover en fonction de l'évolution sociale. En effet, trente années se sont écoulées depuis l'édification du système d'éducation et deux réformes avaient été mises de l'avant pour tenter de l'adapter aux besoins de la collectivité. Au printemps 1995, la commission des États généraux sur l'éducation est mandatée pour dresser l'état des lieux sur la situation de l'éducation au Québec (Lessard et Portelance, 2002 dans Carpentier, 2010). « Les raisons qui ont motivé la demande d'États généraux viennent du besoin d'arrêter les réformes à la pièce pour faire le point, regarder l'ensemble du dispositif et évaluer les corrections nécessaires afin que notre école permette à nos enfants et petits-enfants de mieux affronter l'avenir. Après 30 ans, un tel examen n'est

pas un luxe pour une collectivité » (Ministère de l'éducation du Québec, 1996, p.11). Des audiences publiques ont eu lieu dans toutes les régions du Québec, pour alimenter une réflexion collective sur la question. À travers les audiences, la commission a fait ressortir certains éléments impératifs pour l'amélioration de l'école québécoise : l'égalité des chances en ce qui a trait à la scolarisation, redonner à tous les acteurs sociaux et scolaires la responsabilité qui leur incombe en matière d'éducation, prendre en charge le travail personnel de l'élève, prendre en considération l'aspect culturel à l'école, être plus exigeante en développant le sens de l'effort et donner la place qui revient à la formation professionnelle et technique (Ministère de l'éducation du Québec, 1996). Cette commission a par la suite rédigé un exposé de la situation, dans lequel ces analyses ont débouché sur dix chantiers d'importance variable⁶ qui sont devenus les assises du Programme de formation de l'école québécoise (1999; 2001).

Le renouveau pédagogique prend donc sa source de ces États généraux qui ont façonné, par le biais de consultations et d'analyses de la situation, le système d'éducation et l'école actuelle. Cette réforme basée sur une approche par compétence implique des changements significatifs dans la vie des enseignants et des élèves. Pour l'élève, elle prétend permettre d'hausser le degré d'apprentissage au-delà de l'atteinte d'objectifs de contenu. Dans ce sens, elle souhaite que l'élève se situe au centre de

⁶ Les dix chantiers sont : 1) Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances, 2) Étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance, 3) Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel, 4) Consolider la formation professionnelle et technique, 5) Procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse, 6) Traduire concrètement la perspective de formation continue, 7) Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative, 8) Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté, 9) Poursuivre la déconfectionnalisation du système scolaire et 10) Garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives (Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation 1995-1996, <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>)

ses apprentissages, qu'il puisse les contextualiser en fonction de sa réalité et enfin, de les structurer sans qu'ils ne gravitent autour des disciplines à proprement parler (Jonnaert, 2012; Cerqua et Gauthier, 2010). Pour l'enseignant, on définit dorénavant le métier selon un référentiel de 12 compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001), initiative qui entre dans un mouvement de professionnalisation. Dès lors, celui-ci endosse ainsi un rôle de professionnel puisqu'il prend des décisions d'ordre pédagogique en fonction de la réflexion et des questionnements émergeant de sa pratique. Ce rôle « appelle conséquemment des pratiques pédagogiques davantage orientées vers la résolution de problèmes, la conduite de stratégies en fonction d'objectifs larges et une capacité d'autocritique et d'autorégulation » (Paris et Ayres, 2000 dans Lebel, 2002, p. 2; Gather-Thurler, 1994a). L'acte d'enseigner étant une expérience professionnelle où il faut réfléchir pour affronter la complexité de l'intervention éducative (Boutet, 2004)⁷, on confère aux enseignants un rôle de praticien réflexif (Perrenoud, 2001; Schön, 1994). Toutefois, la pratique réflexive n'est pas aisée et fait intervenir trois enjeux principaux pour les enseignants:

Faire face à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, réussir à y affirmer son identité professionnelle tout en sachant l'adapter aux contextes et, enfin, sortir de l'idiosyncrasie traditionnelle de la pratique de l'enseignement pour s'engager dans une démarche professionnelle collective fondée sur l'identification à une communauté de pratique. (Boutet, 2004, p.1)

Ainsi, bien que l'approche par compétence s'attarde à l'aspect multidimensionnel de l'apprentissage (Scallon, 2004) et qu'elle peut, si elle est bien comprise et appliquée, réduire le taux d'échec scolaire (Perrenoud, 2000), il reste qu'il y a toujours une dissonance entre l'aspect conceptuel et son opérationnalisation dans le milieu (Jonnaert, 2012; Perrenoud, 2000). Plusieurs défis restent alors présents pour les enseignants face à la mise en œuvre de cette réforme qui a soulevé de la contestation

⁷ http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf

dans certains milieux scolaires, surtout lors de son passage du primaire vers le secondaire (Proulx, 2005).

Toutefois, indépendamment des controverses qu'elles alimentent, les réformes s'avèrent être, selon certains, une nécessité pour l'avancement de la nation québécoise confrontée à un défi de taille soit celui d'améliorer la qualité de l'enseignement, dans un système démocratisé où ce dernier s'adresse à la masse (Audet, 1969 dans Denommé et St-Pierre, 2008; Rocher, 2004). La succession de trois réformes en cinquante années témoigne ainsi d'un besoin institutionnel d'adapter le système éducatif aux changements sociaux afin de scolariser la totalité de la population québécoise (Marsolais, 2006). Conséquemment, le métier d'enseignant est devenu, au fil de l'évolution, une activité professionnelle complexe (Barrère, 2002; Tardif et Lessard, 1999; Perrenoud, 1996) et l'adaptation à ces changements incessants est loin d'être facile pour ces derniers qui peinent à œuvrer dans un environnement de travail chaotique où les tâches sont loin d'être clairement définies (Lantheaume et Hérou, 2008; Cattonar, 2006; Lessard et Tardif, 2004).

1.2 La complexité du métier d'enseignant

Le contexte social et politique des réformes en éducation s'avère un terreau fertile permettant l'émergence d'une phase difficile dans l'évolution des sociétés occidentales, tel que le dépeint Develay (1996) en affirmant l'École et la société française sont en crise. Au Québec, la multitude de changements sociaux qui ont eu lieu depuis les années 60 n'ont pas épargné le domaine de l'éducation, lequel vit de plein fouet cette crise de l'École et de la société dont parle Develay (1996). À cet égard, Charlot (1987 dans Develay, 1996) propose trois significations du mot crise. La première signification « peut être pensée comme une perturbation, une agitation, un bouleversement dû à un agent extérieur pathogène vis-à-vis du système, qu'il

conviendra d'éliminer afin de revenir à l'équilibre antérieur » (p.16). Dans ce contexte, tous les efforts entrepris s'orientent vers l'éradication des éléments externes qui provoquent la « crise », pour revenir à l'état initial. La seconde signification peut être « observée comme la résistance à la modernité d'un système qui apparaît incapable de se transformer et qui, néanmoins, devrait le faire » (p.17). De ce point de vue, les changements souhaités ne se font pas parce qu'il y a une résistance interne dans le système (ibid.). Enfin, la troisième signification peut être observée comme « la conséquence dans une organisation ou une institution d'une exacerbation des tensions sociales entre les partenaires impliqués » (p.17). Cela signifie que l'origine de la crise regroupe des éléments internes et externes générant des tensions qui ne peuvent disparaître que si les rapports sociaux se transforment. Pour Develay (1996), la crise que connaissent l'École et la société relève de la troisième situation.

Cette problématique qui affecte l'École et la société vient ainsi toucher directement le métier d'enseignant qui est régulièrement décrit également comme étant en « crise » (Cattonar, 2006, p. 153). Tel que vu précédemment, l'héritage de la révolution tranquille s'est traduit, au fil des choix de la société, par la laïcisation de l'école, le changement de structure du système scolaire et la mise en place de trois réformes des programmes en enseignement (Denommé et St-Pierre, 2008; Marsolais, 2006). Tout cela a contribué à transformer en profondeur le métier d'enseignant, que ce soit au niveau des conditions de travail, de leur rôle ainsi que de leur identité professionnelle.

Cattonar (2006) relève dans cette optique six changements avec lesquels les enseignants ont à conjuguer quotidiennement : l'hétérogénéité grandissante des publics scolaires, la relation pédagogique qui s'est transformée au fil du temps au même rythme que les rapports sociaux entre individus, les attentes de la société par rapport à l'école, l'incertitude liée aux savoirs à enseigner puisque leur évolution est fulgurante, l'arrivée des nouveaux spécialistes dans le milieu scolaire et les nouvelles

technologies. De plus, cette auteure ajoute que le métier d'enseignant est un enjeu politique important, ce qui explique en partie les réformes de la formation professionnelle en enseignement, où l'on tente de redéfinir les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants.

Ces politiques cherchent à « professionnaliser » les enseignants et à leur faire adopter un nouveau modèle de professionnalité qui marque une rupture avec des conceptions plus anciennes de leur travail: les enseignants n'ont plus à être des « maîtres instruits », ni des « techniciens pédagogues », ils sont aujourd'hui appelés à devenir des « praticiens réflexifs ». L'identité enseignante est ainsi devenue un enjeu des politiques scolaires qui la considèrent comme un levier d'amélioration du fonctionnement du système éducatif. (p. 154)

À l'évidence, l'émergence de la professionnalisation, suscitée par l'école de masse et la complexification du métier d'enseignant alimente, depuis plus d'une vingtaine d'années, les recherches et les débats autour de cette question (Tardif, 2014; Tardif, 2005; Anadón, Bouchard, Chevrier, 2001; Lang, 1999; Tardif et Lessard, 1999).

Outre ceci, plusieurs autres aspects contribuent à accentuer la complexité du métier, entre autres, la gestion du changement par les enseignants ainsi que l'«objet» de travail qui est sans contredit, l'élève.

1.2.1 Les enseignants et la constante gestion du changement

La complexité du métier d'enseignant est, entre autres, marquée par le fait qu'ils doivent gérer constamment les changements amorcés par les contextes sociaux et politiques, certes, mais aussi ceux liés à un contexte personnel puisqu'ils doivent entreprendre à chaque fois une reconsidération de leurs principes et de leurs valeurs. Selon Dubet (2002), le modèle d'enseignement a été déstabilisé à la suite de la

massification et la démocratisation des systèmes éducatifs, car les principaux acteurs n'ont pas renoncé à leurs principes et aux valeurs qui prévalaient lors de leur choix de carrière, souvent plus axés vers une approche académique de l'enseignement, qui valorise avant tout la transmission du savoir (Roegiers, 2012). Plus que jamais, la gestion du changement en éducation est devenue un enjeu majeur pour les responsables des systèmes éducatifs (Pelletier, 2005). À partir du moment où le mouvement de démocratisation à travers tous les ordres d'enseignement (de la maternelle à l'université) a tracé un nouveau portrait de l'institution scolaire et a ouvert la porte à la multiethnicité ainsi qu'à la diversité des valeurs personnelles, culturelles, sociales et économiques (Langlois, 1990), le métier d'enseignant a été heurté dans toute son intégrité. Prost (2006) distingue trois niveaux de changements dans la société : les changements mécaniques, les changements organiques et les changements structurels (ou paradigmatiques).

Les changements *mécaniques* ne touchent ni à l'architecture d'ensemble de l'organisation concernée, ni à ses principes de gouvernement. [...] Les changements *organiques* affectent en revanche l'architecture, l'organisation d'ensemble, mais ils n'altèrent pas les principes de fonctionnement, la logique selon laquelle le système se gouverne. [...] les changements *structurels ou paradigmatiques* remettent en question les fondements, les principes mêmes d'organisation et de gouvernement de l'institution. (p. 89-90)

Nous pouvons croire que les changements qu'a connus le Québec dans le domaine de l'éducation, depuis cinquante ans, se situent aux niveaux organiques et structurels, tout comme dans plusieurs pays occidentaux. Cette massification et cette démocratisation de l'enseignement ont plus que jamais remis sur la sellette la question de l'identité des enseignants, dans une « École [qui] apparaît comme une institution en crise dans une société en crise » (Develay, 1996, p. 8). Cet auteur relève le paradoxe entre les réalités et les valeurs qui s'opposent quant à leur

fonctionnement. Cette opposition s'exprime à trois niveaux : une crise des valeurs socioculturelles, une crise des ressources et une crise professionnalisante de l'École. La crise des valeurs socioculturelles démontre la divergence entre l'École et la société selon certains aspects, dont la temporalité (le temps scolaire est bâti sur le long temps tandis que le temps social, sur l'immédiat et le court terme), l'espace scolaire (ou l'École représente un lieu impersonnel et uniforme tandis que l'espace social cherche à se personnaliser et à combattre l'uniformité), les nouveautés technologiques qui bouleversent le rapport de l'École au savoir et les questions de débats actuels que l'École aborde sous forme de découpage disciplinaire alors qu'elles devraient être abordées sous forme transdisciplinaire pour comprendre le monde. Puis, la crise des ressources frappe de plein fouet l'École depuis plusieurs années. Cette dernière « demande toujours davantage de moyens à une société qui se demande si les questions scolaires n'appellent pas des réponses d'un autre ordre, qui aurait à voir avec les pratiques et l'organisation notamment » (Develay, 1996, p. 13). Enfin, la société voit généralement en l'École une porte d'entrée pour le marché du travail pour les générations futures. Toutefois, ces deux éléments ne requièrent pas la même vision des savoirs. La vision professionnalisante préconise que l'appropriation des savoirs a un lien direct avec la question que l'on se pose tandis que la vision de l'École se base sur l'acquisition des savoirs selon une progression et une mise en distance des élèves vis-à-vis leurs apprentissages (Develay, 1996).

Les multiples changements : une dissonance entre la classe, l'école et la société

À la lumière de ce qui vient d'être présenté, les réformes qui se sont succédées après le Rapport Parent (1963) ont modifié profondément le système éducatif québécois, ce qui a eu comme effet, tel que mentionné précédemment, de rehausser la complexité relative du métier d'enseignant puisqu'elles affectent directement leur rapport au travail. À cet effet, Tardif (2005) explique ce phénomène par l'évolution de trois

dimensions de l'enseignement soit la classe, l'école et la société qui ne se fait pas au même rythme, ce qui déstabilise les enseignants et leur vision du métier : « l'enseignement en milieu scolaire ne forme pas une réalité monolithique évoluant en bloc et de manière linéaire [...] il s'agit au contraire d'une réalité multiforme dont certaines composantes ou dimensions n'évoluent pas forcément aux mêmes rythmes » (p. 75).

En ce qui a trait à la classe, elle représente le lieu physique où se concrétise l'acte d'enseigner et, par le fait même, les pratiques pédagogiques. Selon Tardif (2005), qui s'appuie sur les recherches de Cuban (1993) et Tyack et Cyban (1995) :

Enseigner, c'est encore et toujours entrer dans une classe, déclencher un programme d'actions avec les élèves, les contrôler grâce à des techniques d'interaction humaines [...], agir sur et avec eux selon une double finalité d'instruction et d'éducation, tout en produisant un résultat matériellement intangible et difficilement mesurable : leur scolarisation, laquelle est à la fois acquisition de savoirs et intégration de normes sociales. (Tardif, 2005, p. 76)

La mise en place d'un nouveau curriculum de formation a toujours une incidence sur les pratiques enseignantes qui doivent être adaptées pour assurer une certaine cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et les fondements du programme de formation (Roegiers, 2012). L'évolution des curriculums à travers les trois réformes qu'a connu le système d'éducation québécois, a grandement touché les pratiques pédagogiques des enseignants, ce qui, du coup, a ajouté ici aussi une dose de complexité à la profession.

L'école, pour sa part, en tant qu'institution, connaît une évolution très rapide. Tel que décrit précédemment, la massification des systèmes éducatifs et leur démocratisation ont amené des changements majeurs pour les enseignants : rapports entre ces derniers

et les élèves modifiés, contrôle plus serré de leur travail, l'arrivée des spécialistes et acteurs scolaires, la succession de curriculums⁸, les changements sociaux incontrôlables (éclatement des familles et des valeurs traditionnelles), l'arrivée des parents et des communautés locales dans les établissements ainsi que l'accès à l'information et aux médias avec le développement fulgurant des moyens technologiques et informatiques, pour ne nommer que ceux-là (Lantheaume et Hélou, 2008; Cattonar, 2006; Lessard et Tardif, 2004).

L'école est en effet chargée de remplir une mission à multiples objectifs, qui entrent parfois en contradiction les uns avec les autres. L'école doit être efficace, c'est-à-dire qu'elle doit être capable de faire apprendre le plus grand nombre possible d'individus et de leur faire acquérir la meilleure maîtrise possible des savoirs et savoir-faire. L'école doit aussi être égalitaire, c'est-à-dire qu'elle doit permettre à tous d'avoir les mêmes chances de réussir, mais également de réduire les inégalités sociales d'origine. Enfin, l'école doit permettre à chacun de s'épanouir librement. (Chapelle, 2007, p. 29)

Pour les enseignants, cette contradiction qui réside dans la mission même de l'école est loin de faciliter leur tâche, car ils doivent constamment garder l'équilibre entre cette mission et leurs pratiques quotidiennes (idem, 2007) qui elles, évoluent lentement.

Enfin, la société évolue encore plus rapidement et ce, sur plusieurs plans tels que l'économie, la technologie, la politique, les valeurs. De ces faits naissent diverses pressions sociales exercées sur les enseignants pour garder, selon Tardif (2005), un certain contrôle sur eux : l'organisation scolaire se calquant aux modèles économiques privilégiant la compétition, le rendement, la performance, l'excellence

⁸ Nous entendons par le terme « curriculum » la même chose que Brassard (2005) qui le définit comme étant constitué de trois dimensions : le programme de formation, l'organisation scolaire et les pratiques éducatives.

et le service à la clientèle, les enseignants se sentent de plus en plus surveillés et jugés quant à l'exercice de leur travail (ibid.). Ils doivent être performants, viser l'excellence des élèves, être exigeants, faire preuve d'un engagement passionné et d'une éthique du service à l'égard de leurs « clients » (Gauthier, 2008; Meirieu, 2008; Charlot, 2005; Tardif et Lessard, 2004). Somme toute, l'obligation de résultats en éducation qu'impose la société aux institutions ne cesse d'exercer, selon Meirieu (2008, p. 6), une « pression consumériste », se traduisant par la cessibilité des enseignants à l'inquiétude des parents, la « pédagogie bancaire » (Freire), « le primat du béhaviorisme », la « recherche de l'efficacité scolaire immédiate », la « mise en concurrence des enseignants et des établissements » et enfin, la « privatisation ».

Selon Meirieu (1996), « l'accélération inédite de l'histoire » cause dans la société un écart intergénérationnel considérable. « D'une génération à l'autre, l'environnement culturel change radicalement, si bien que la transmission d'imprégnation est devenue, dans de nombreuses familles, particulièrement difficile » (p. 20). Jadis, une certaine culture générale était transmise d'une génération à l'autre : les membres d'une même famille partageait des repas, des préoccupations, des intérêts convergents, ce qui permettait de créer un ancrage intergénérationnel. L'évolution trop rapide de la société n'a pas permis l'établissement de ces liens importants, puisque les différentes générations ne partagent plus grand chose, si bien que la « transmission culturelle est sacrifiée » (p. 21) et qu'on se retrouve avec des adolescents sans racine ni histoire. Il ne fait nul doute que cet écart se transpose à l'école et ajoute au rôle de l'enseignant, une dose de complexité (Meirieu, 1996).

Cette dissonance entre ces trois aspects que sont la classe, l'école et la société (Tardif, 2005) alimente constamment une situation avec laquelle l'enseignant doit conjuguer pour s'adapter et parfois même « survivre » au métier (Lantheaume et Hélou, 2008). À cela s'ajoute souvent un conflit intérieur entre les curriculums imposés par l'État et

les perspectives individuelles de ce que doivent être les pratiques enseignantes dans un contexte de classe, ces dernières n'évoluant pas toujours aussi rapidement qu'on oserait le souhaiter. Cette conjoncture fait ainsi dire à Felouzis (1997) que « la définition du rôle professionnel, en relation avec les transformations du public, des moyens et des buts de l'enseignement, organise largement les attentes et l'efficacité professorale » (Felouzis, 1997, p. 140).

Enfin, l'omniprésence des parents et de la communauté dans l'organisation scolaire hausse la pression chez les enseignants et la complexité des rapports au point de vue émotionnel: « les enseignants doivent être formés, non seulement à une relation pédagogique avec les élèves, mais aussi à une relation sociale avec les « communautés locales » (Novoa, 2005, p. 237). De plus, bien que l'apparition de la présence des parents dans l'organisation scolaire s'avère un élément souvent positif, elle n'en demeure pas moins un facteur de stress pour les enseignants confrontés à leur jugement de valeur et leur faux sentiment d'être « spécialistes en éducation » parce qu'ils ont eux-mêmes été élèves (Manifeste pour une école compétente, 2011).

1.2.2 Les enseignants et la complexité de la relation avec l'élève

Bien que la gestion des changements soit un élément contribuant à la complexité du métier d'enseignant, il n'est pas le seul. L'« objet de travail » qui est l'être humain, en est un également, ce que Tardif et Lessard (1999) appelle « l'objet humain ». Contrairement aux métiers industriels, qui transforment un objet inanimé en un produit final palpable, l'enseignant tente de former l'individu et souhaite, un jour, voir le fruit du travail accompli, ce qui est rarement le cas (Tardif et Lessard, 1999; Meirieu, 1996). La nuance entre la transformation d'un objet inanimé (ou objet matériel) et la formation d'un être humain (ou objet humain) (Tardif et Lessard,

1999) s'avère importante et fait référence, d'une certaine manière, à l'opposition entre la *poiesis* et la *praxis* en éducation (Imbert dans Meirieu, 1996).

La *poiesis* se caractérise par le fait qu'il s'agit d'une fabrication qui cesse dès que son but est atteint. L'objet qu'elle se donne pour fin impose la mise en œuvre de moyens techniques, de savoirs et de savoir-faire, de capacités et de compétences qui produisent un résultat objectivable et définitif qui se détache de son auteur et auquel celui-ci ne touche plus. (p. 53)

La transformation d'un objet inanimé présuppose qu'au départ, ce dernier se retrouve entre les mains du travailleur qui le transformera selon un processus prédéfini et efficace pour finalement aboutir à un produit final conforme à ce qui était souhaité au départ.

En éducation, bien que l'enseignant dispose de moyens pédagogiques et didactiques ainsi que des compétences pour effectuer son travail, il serait réducteur de comparer l'élève à un simple objet que l'enseignant peut manipuler à sa guise. La *praxis* illustre mieux ce à quoi tend la formation d'un être humain.

La *praxis*, au contraire, se caractérise par le fait qu'il s'agit d'une action qui n'a d'autre fin qu'elle-même: il n'y a plus, ici, d'objet à fabriquer, d'objet pour lequel on disposerait à l'avance d'une représentation qui permettrait sa production et l'enfermerait en quelque sorte dans son « résultat », mais un acte à accomplir dans sa continuité, un acte jamais véritablement achevé parce qu'il ne comporte aucune fin extérieure à lui-même et préalablement définie. (ibid., p. 53)

La formation d'un être humain requiert donc que l'enseignant garde en tête l'aspect imprévisible relié entre autres à la résistance des élèves vis-à-vis l'apprentissage. Meirieu (1996) qualifie cet état de fait par « l'impouvoir de l'éducateur », qui se traduit par l'idée que l'élève est le seul qui a le pouvoir de décider d'apprendre ou non. En conséquence, le travail de l'enseignant dépend de la motivation de l'élève à

apprendre : si ce dernier ne désire pas s'investir dans la tâche, l'enseignant n'a pas de contrôle sur lui (Charlot, 2005; Novoa, 2004;). Chez les enseignants ayant des pratiques pédagogiques axées uniquement sur la transmission des savoirs, cette situation peut souvent créer un inconfort (Pratt, 2005). En effet, ces enseignants étant concentrés sur l'enseignement de contenus disciplinaires restent souvent perplexes devant des élèves qui ne réussissent pas à intégrer les connaissances et se sentent dépourvus devant cet état de fait, puisqu'ils négligent dans leur enseignement l'aspect émotionnel de l'élève, ce qui influence souvent la motivation à apprendre (Prudhomme, 2010).

Dans une autre perspective, on peut analyser le métier d'enseignant en étudiant la relation que l'enseignant établit dans la classe avec ses élèves. De ce fait, Durkeim (1992) parle du pouvoir du maître, dans une dimension plus sociologique, qui se définit selon l'idée que l'enseignant devrait plutôt avoir peur du pouvoir qu'il détient, puisque qu'entre le maître et l'élève, un écart entre deux populations de cultures inégales s'exerce, et qu'inévitablement, des sentiments de supériorité se développent chez le groupe le plus cultivé, ce qui peut mener à violenter l'autre (Filloux, 1993). « Plus le maître saura faire vivre le groupe-classe, davantage l'école s'ouvrira à la société dans son ensemble, et plus il y aura de forces qui feront échec au risque de despotisme, d'autant plus grand que les élèves sont plus jeunes » (idem, p. 9).

Ces deux visions démontrent que la subjectivité associée au métier d'enseignant le complexifie puisqu'enseigner relève intégralement d'interactions entre deux individus et d'une relation d'interdépendance entre eux (Tardif, 2005; Tardif et Lessard, 1999; Meirieu, 1996). En effet, « la relation entre élèves et professeurs [...] a un caractère polymorphe, par ses aspects psychologiques autant qu'interactifs et sociaux » (Felouzis, 1997, p.1). L'analyse de ces situations révèle que l'enseignant évolue souvent dans une certaine ambivalence où il peut à la fois exercer son pouvoir

ou au contraire, subir une situation d'impouvoir, ce qui hausse les incertitudes vis-à-vis le métier (Meirieu, 1996). À ceci s'ajoute le fait que l'évolution de l'enseignement a modifié les relations entre l'enseignant et l'élève, ce qui n'est pas sans injecter une part de difficulté dans l'exercice du métier : Barrère (2002) ainsi que Lantheaume et Hélou (2008) vont même jusqu'à dire que les élèves sont généralement plus exigeants, et que plusieurs d'entre eux sont impolis, revendicateurs et utilitaristes, au sens où ils remettent en question les décisions pédagogiques de l'enseignant parce qu'ils considèrent que les connaissances enseignées sont inutiles pour leur futur métier. De son côté, Meirieu (1996) considère que cette situation est tout à fait normale : elle rappelle à l'enseignant que l'élève, par ses oppositions, lui envoie un message clair à l'effet qu'il n'est pas un objet qu'il construit et transforme à sa guise et selon sa volonté. Par ses oppositions, l'élève veut s'assurer d'être considéré davantage comme un sujet qui se construit lui-même en fonction de ce que l'enseignant lui propose.

De plus, les relations parfois difficiles entre l'enseignant et les élèves, telles que le décrit Cattonar (2006), constituent un élément jouant un rôle important dans le phénomène de dévalorisation du métier d'enseignant par la société. À cet égard, l'image négative largement véhiculée par les médias colportant l'idée que les enseignants sont, entre autres, des fonctionnaires travaillant peu et ne vivant que pour les vacances, remet constamment en question leur légitimité. Ils doivent « se battre pour la mériter », en mettant en œuvre diverses compétences (maîtrise de la matière, séduction, charisme, etc.) et en justifiant sans cesse, voire en négociant les modalités de leur pratique (en particulier, la manière dont ils évaluent les élèves et gèrent la discipline) » (Cattonar, 2006, p.191).

Conséquemment, devant l'explosion des savoirs et l'évolution fulgurante des connaissances, l'enseignant doit faire face aux changements, adapter ses pratiques

pédagogiques et bien connaître l'élève, qui est en quelque sorte un objet de travail fort complexe. Sachant que l'objet de travail transforme le travailleur et modifie son identité (Marx dans Tardif et Lessard, 1999), l'aspect subjectif de l'objet humain oblige les enseignants à se remettre en question constamment, ce qui ne simplifie pas leur travail pour autant.

Conficius (repris par Manifeste pour une école compétente, 2011, p. 45) disait : « Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson ». Cette métaphore illustre bien la pensée de Meirieu (1996) qui conçoit l'acte d'enseigner comme une construction sans fin, où rarement l'on constate le produit fini. L'enseignant, selon lui, ne fabrique pas un élève en lui inculquant des connaissances vides de sens et en le conditionnant à apprendre : il doit permettre à l'élève d'entamer une démarche de reconstruction du savoir qui le mettra en relation avec le monde et lui permettra d'en faire partie à part entière. Ainsi, cet auteur conclut en affirmant que « La pédagogie est praxis. C'est dire qu'elle doit travailler inlassablement sur les conditions du développement des personnes et borner simultanément son propre pouvoir pour laisser l'autre prendre sa place » (p. 123).

Cet aspect de la pédagogie, en plus des autres éléments dont il a été question dans cette partie (figure1), témoignent ainsi de la complexité du métier. Cette complexité amène des répercussions importantes sur le métier d'enseignant, ce qui sera développé au point suivant.

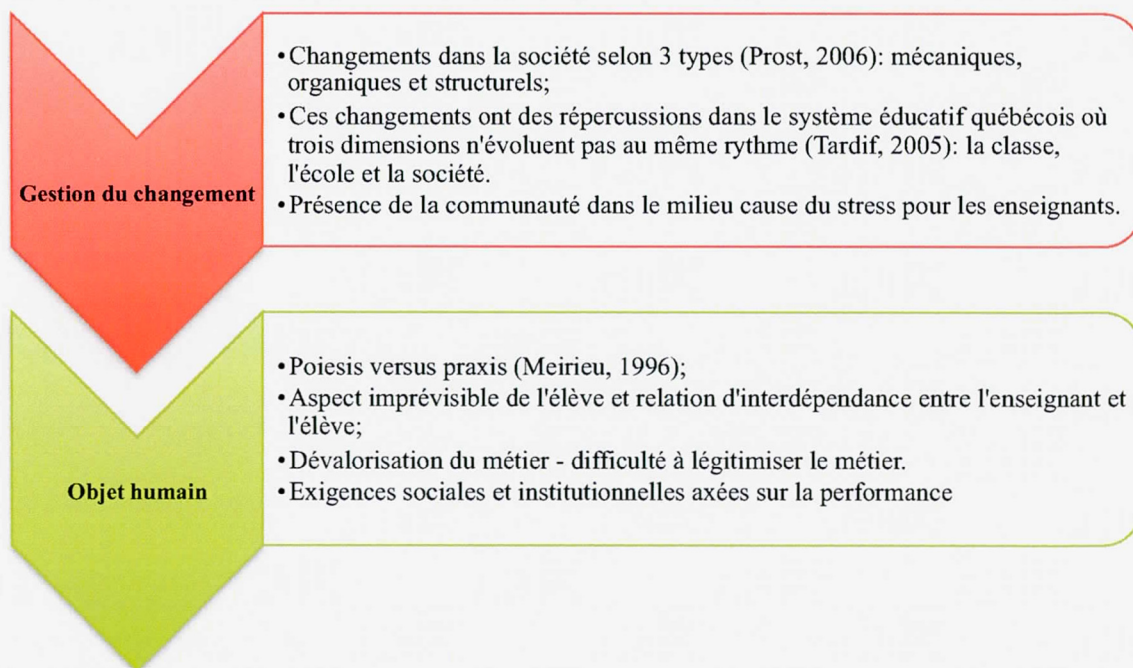


Figure 1. La complexité du métier d'enseignant

1.3 Des répercussions de la complexité du métier chez les enseignants

En considérant l'évolution de l'enseignement, nous pouvons déceler plusieurs répercussions découlant de la complexité du travail de l'enseignant. Cette dernière, jumelée aux exigences sociales et institutionnelles de plus en plus élevées et axées sur la performance des enseignants (Tardif et Lessard, 2004), peut conduire le corps enseignant à développer un mal être dans la profession. Celui-ci se traduit, entre autres, par le décrochage professionnel ou encore, par le développement de troubles psychologiques.

1.3.1 Le décrochage professionnel

Au-delà du décrochage scolaire qui fait l'objet d'un intérêt particulier par le MELS qui a lancé en 2009 le programme « L'école j'y tiens » et dont l'objectif est de diplômer ou de qualifier 80% des élèves de moins de 20 ans en 2020, il existe en parallèle le décrochage professionnel auquel on s'attarde moins (Karsenti et Collin, 2009). Pourtant, les statistiques actuelles démontrent un taux d'abandon des enseignants québécois oscillant autour des 20 % dans les cinq premières années d'entrée dans la profession (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera, 2005; Chouinard, 2003). Bien que ce taux soit de moitié inférieur à celui des États-Unis (46%) et du Royaume-Uni (40%) (Ingersoll, 2002 et Stoel et Trant, 2002 dans Karsenti et Collin, 2009), il n'en reste pas moins que le décrochage enseignant coûte cher à la société. Selon Karsenti et Collin (2009), deux types de coûts sont rattachés au décrochage. Le premier type, les coûts financiers, se situe au niveau des pertes engendrées en ce qui a trait à deux aspects financés en partie par le gouvernement: premièrement, la formation initiale des futurs enseignants et deuxièmement, les efforts mis en place pour le recrutement et le développement professionnel des nouveaux enseignants, une fois leur formation initiale terminée. Le deuxième type, les coûts en matière de qualité d'enseignement, crée une diminution de la qualité de l'enseignement puisque le décrochage engendre « une rotation importante du personnel enseignant, ce qui rend difficile l'établissement d'une cohésion au sein d'une équipe-école » (p.4). De plus, cette situation produit un phénomène qui se traduit par le fait que les enseignants qui n'ont pas acquis un stade de maîtrise de leurs compétences professionnelles sont remplacés par d'autres enseignants novices, ce qui n'aide en rien la qualité de l'enseignement qui s'en trouve diminuée (Ibid.). Selon Mukamurera (2005), les raisons invoquées par les enseignants décrocheurs touchent principalement le fait qu'ils quittent la profession en raison de la lourdeur de la tâche, des groupes-classes difficiles et de la précarité de l'emploi. À cet égard,

Karsenti et Collin (2009) ont classifié les facteurs du décrochage, qui sont étroitement interreliés, en trois catégories : les facteurs liés à la tâche enseignante, à l'environnement social et à la personne enseignante. La figure 2 présente cette classification.

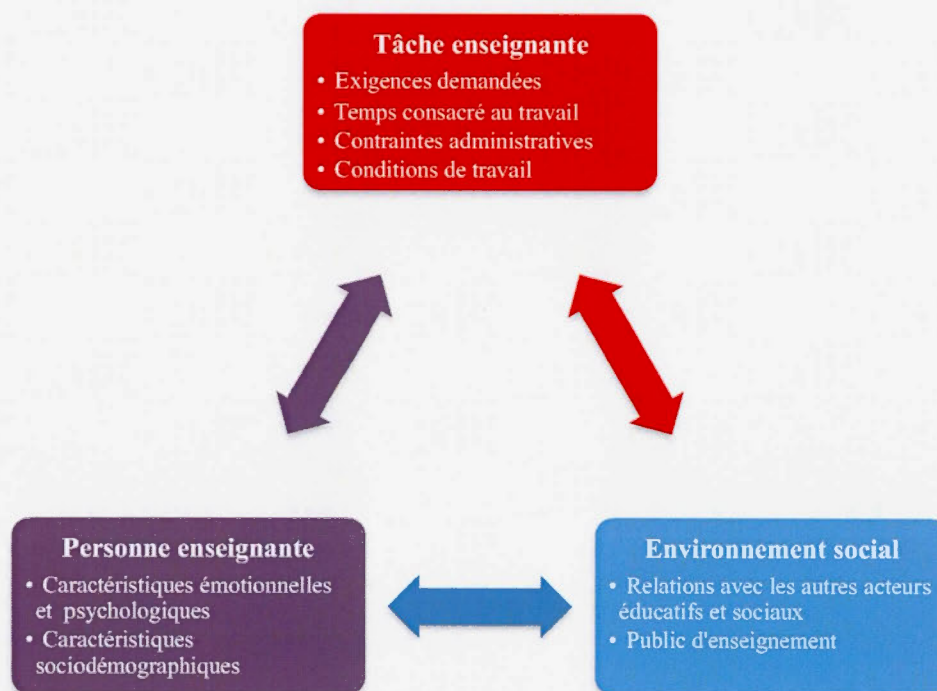


Figure 2. Les trois catégories de facteurs du décrochage enseignant selon Karsenti et Collin (2009, p. 4)

La classification de ces facteurs et leur interrelation nous amène à constater que l'étude même du décrochage est d'une complexité affirmée. Toutefois, parmi tous ces facteurs, celui de la « Personne enseignante » met en évidence que les caractéristiques psychologiques et émotionnelles ont une importance notoire dans le phénomène du décrochage professionnel, certes, mais également dans la détresse psychologique ressentie par certains enseignants. Ce mal-être en enseignement est en partie causé par l'environnement (par exemple les mauvaises conditions de travail dans l'école)

qui est extrinsèque à l'individu et sur lequel il a peu de contrôle. Néanmoins, le mal-être peut également puiser son origine chez l'individu lui-même (c'est à dire ses dispositions psychologiques), d'où l'intérêt de s'intéresser à la catégorie de la personne enseignante dans cette recherche.

1.3.2 La détresse psychologique

Tel que vu précédemment, la complexité du métier peut mener plusieurs enseignants à décrocher de la profession. Cependant, ceux qui restent ne vivent pas tous dans leur milieu de travail avec un sentiment de bien-être. Le mal-être dans la profession est un facteur qui peut contribuer à la détresse psychologique de certains d'entre eux. En effet, les résultats d'une recherche menée par Houlfort et Sauvé (2010) chez 1925 enseignants québécois du primaire et du secondaire mettent en exergue que ces derniers souffrent plus que jamais de détresse psychologique. Selon cette auteure, 20 % des enseignants déclarent que leur santé mentale est moyenne ou médiocre. De plus, des symptômes d'épuisement professionnel se font sentir une fois par mois pour 60 % des répondants et une fois par semaine pour 20 % d'entre eux. Il va sans dire que la souffrance qu'éprouvent les enseignants (Lantheaume et Hélou, 2008 ; Blanchard-Laville, 2001) s'avère être de plusieurs ordres, entre autres, l'usure morale et le sentiment d'échec engendrés par les tensions du métier, l'emprise du travail dans la vie personnelle, la difficulté dans certains milieux à mobiliser les ressources nécessaires pour aider les enseignants à bien intégrer les programmes et à intervenir adéquatement auprès d'élèves en difficulté, le sentiment d'être dépassés par les changements incessants. Ce « relatif malaise collectif se traduit notamment par un large sentiment de dévalorisation sociale de leur métier » (Cattonar, 2006 ; Tardif et Lessard, 1999). En effet, « 90 % des enseignantes et des enseignants se déclarent insatisfaits de la place de leur métier au sein de la société et 91 % ont le sentiment que leur profession n'est pas bien considérée socialement » (Cattonar, 2006, p. 191).

Plus récemment, Zacharyas (2013)⁹ a présenté les résultats d'une recherche doctorale regroupant 530 enseignants du primaire et du secondaire sur la résilience¹⁰ au travail. Elle en est venue à la conclusion que le quart des enseignants sont résilients et que ce sont eux qui ont la meilleure santé psychologique. Toutefois, 10% de l'échantillon total vit de la détresse psychologique et peu de bien-être. Un résultat surprenant de cette recherche illustre néanmoins que la résilience ne va pas de pair avec la santé psychologique. En effet, certains d'entre eux, malgré une résilience affirmée qui se traduit par le sentiment d'être invincibles malgré les tourments, vivent de grands conflits intérieurs qui peuvent les mener à la détresse psychologique. La santé psychologique au travail et la résilience dépendent en grande partie de plusieurs facteurs, dont la motivation et le plaisir au travail qui sont interreliés (Leroux, 2010).

Puis, cette détresse psychologique peut émerger à la suite de certaines réalités vécues par les enseignants qui suscitent des « tensions, des dilemmes et parfois, nettement, des contradictions chez les enseignants eux-mêmes, notamment entre leurs discours et leurs pratiques, leurs idéaux projetés et leurs idéaux réalisés » (Tardif, 2005, p. 75). À l'instar de la troisième définition de « crise » de Charlot (1987 dans Develay, 1996)¹¹, il semble opportun d'analyser la crise du métier d'enseignant sous cet angle puisque des éléments internes et externes créent une tension considérable chez les

⁹ Ces résultats ont été publiés dans un article de Lambert-Chan dans le quotidien La Presse (3 septembre 2013) : http://affaires.lapresse.ca/cv/201309/03/01-4685541-les-hauts-et-les-bas-de-la-resilience-chez-les-enseignants.php?utm_categorieinterne=traffiddrivers&utm_contenuinterne=envoyer_lpa

¹⁰ L'auteure définit la résilience comme : « une aptitude à rebondir et à se développer positivement en dépit de circonstances défavorables [...] Plus un individu est résilient, meilleur serait son bien-être. Dans le contexte du travail, une personne résiliente résisterait mieux au stress et resterait plus facilement en poste ».

¹¹ À titre de rappel, la troisième signification peut être observée comme « la conséquence dans une organisation ou une institution d'une exacerbation des tensions sociales entre les partenaires impliqués » (Charlot, 1987 dans Develay, 1996, p.17). Cela signifie que l'origine de la crise regroupe des éléments internes et externes générant des tensions qui ne peuvent disparaître que si les rapports sociaux se transforment.

enseignants. L'étude des éléments internes permettra de mieux outiller, donner des moyens aux futurs enseignants et ceux en exercice à composer efficacement avec les éléments externes auxquels ils sont confrontés et qu'ils ne peuvent modifier.

À cet égard, Tardif et Lessard (1999) présentent le travail d'enseignant selon deux pôles qui représentent bien les éléments externes du métier qui peuvent créer des tensions. Le premier pôle, le travail « codifié », fait référence aux tâches dites « institutionnalisées », « normalisées » et « formelles » de l'enseignant : on parle ici de l'aspect administratif du métier, c'est-à-dire la répartition des tâches d'enseignement dans un horaire fixe, les règlements et procédures ou le fonctionnement de l'école, les programmes du ministère, etc. Le deuxième pôle, le travail « flou », est défini comme étant toutes les tâches se rattachant indirectement à l'enseignement en tant que tel :

Enseigner, c'est d'une certaine façon toujours faire autre chose que ce qui était prévu par les règlements, le programme, le plan de cours, la leçon, etc. Bref, c'est œuvrer au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement, car il s'y produit simultanément plusieurs choses à différents niveaux de réalité : physique, biologique, psychologique, symbolique, individuel, social, etc. (Tardif et Lessard, 1999, p.31)

Selon Cattonar (2006), les tensions du métier naissent de l'écart entre le « vrai travail » et le « sale boulot ». En effet, les enseignants considèrent que leur « vrai travail » consiste idéalement à enseigner des savoirs aux élèves et les accompagner pédagogiquement dans le développement de connaissances et de compétences. En contrepartie, le « sale boulot » fait référence, entre autres, aux tâches peu gratifiantes telles que la gestion de classe ou le support psychologique apporté aux élèves éprouvant des problèmes d'ordre personnels ou sociaux.

Cet antagonisme exprimé par ces auteurs selon différents paramètres pourrait expliquer en partie le « choc de la réalité » qu'éprouvent les enseignants dès leur entrée dans la profession qui se traduirait par le fait que la réalité est loin d'être fidèle aux conceptions que ces derniers s'étaient fabriqué du métier à priori (Karsenti et Collin, 2009; Jutras, Desaulniers et Legault, 2003). Ce facteur contribuerait en partie au sentiment d'incompétence ressenti par les novices dès leur entrée dans l'enseignement (Martineau et Presseau, 2006) et d'une certaine incompétence pédagogique de la part de certains enseignants expérimentés (Gauthier, 2008).

En effet, bien qu'en formation initiale, les étudiants soient appelés à développer leur identité professionnelle, les changements incessants, le peu de formation psychologique à l'université (Pelletier, 2013) et le contexte de travail difficile dans certains milieux contribue souvent à développer du stress chez certains d'entre eux. Des recherches ont effectivement conduit à identifier cinq facteurs de stress qui peuvent les affecter: les difficultés comportementales des élèves, la charge de travail, le manque de temps pour accomplir la tâche, les relations avec les collègues de travail ou les parents et enfin, le besoin de reconnaissance professionnelle (Gangloff, 2000).

Pour les enseignants expérimentés qui désirent transformer leurs pratiques d'enseignement pour les adapter aux changements incessants du système éducatif, on constate que c'est en quelque sorte rompre avec la tradition et se retrouver à affronter parfois seul une forme de désapprobation de la part des collègues de travail (Perrenoud, 1996).

Un autre facteur se trouve dans les multiples changements institutionnels et gouvernementaux. De fait, la succession des curriculums crée un déséquilibre dans l'organisation du travail des enseignants, ce qui est loin d'être facile à intégrer dans

leurs habitudes. C'est, par le fait même, un élément significatif qui cause une certaine détresse chez un bon nombre d'entre eux (Demers, 2005) puisque la rapidité avec laquelle s'opèrent les changements ne leur donne pas beaucoup de temps pour adapter leurs pratiques professionnelles. C'est ce qui peut expliquer en partie que l'arrivée d'une réforme crée souvent chez les enseignants une résistance de leur part en lien avec leur capacité de s'adapter puisque plusieurs éléments freinent le processus de changement (Perrenoud, 2005). Citons, à titre d'exemple, deux constats relatifs à la mise en œuvre du renouveau pédagogique : le manque de financement au niveau des ressources humaines pour aider les élèves en difficulté ou encore, la mise en place des mécanismes de contrôle administratifs au regard de la qualité du travail des enseignants, ce qui démontre la divergence entre la réalité et les valeurs de l'École et de la société du point de vue de Develay (1996). Ajoutons également que le fait de surestimer la compétence du personnel en place peut également engendrer un paradoxe. Perrenoud (1996), dans un article intitulé « Autopsie d'une réforme en péril », explique son point de vue en ce qui a trait à l'implantation d'une réforme et la capacité des enseignants à l'appliquer :

Je pense que toutes les réformes d'aujourd'hui s'adressent à des professionnels qui n'existent pas. Ce n'est pas le nombre d'années d'études qui posent problème. C'est la capacité des enseignants à gérer des situations didactiques, des relations et des dynamismes de groupe qui fait défaut. Les réformes échouent parce qu'elles demandent probablement aux enseignants plus que ne peuvent donner la majorité d'entre eux¹².

Et bien qu'il semble nécessaire d'analyser les pratiques d'enseignement des enseignants afin de transformer leurs actes et leurs représentations de la classe au regard des changements, le travail sur soi et l'autoréflexion deviennent parfois un enjeu considérable auquel les principaux intéressés ne sont pas souvent prêts à se remettre en question (Perrenoud, 1996).

¹² <http://www.vigile.net/Autopsie-d-une-reforme-en-peril>

La relation pédagogique est, pour les élèves comme pour leurs professeurs, bien plus qu'une simple relation professionnelle. C'est une relation qui s'organise non seulement autour des représentations et des attentes, mais aussi d'éléments affectifs et personnels qui prennent toute leur dimension dans les contacts réguliers et ritualisés tout au long de l'année» (Felouzis, 1997, p.151).

Ce constat de la situation vécue par plusieurs enseignants soulève le fait que le sens accordé au métier par ces derniers pourrait contribuer à augmenter ou diminuer les risques de décrochage professionnel ou de détresse psychologique. En effet, comme l'illustre la figure 2 sur les trois catégories de facteurs de décrochage enseignant (p. 26), la personne enseignante est unique quant à ses caractéristiques émotionnelles, psychologiques et sociodémographiques. À cet égard, elle doit conjuguer avec un environnement de travail exigeant des tâches « codifiées » et des tâches « floues » (Tardif et Lessard, 1999) ainsi qu'un environnement social où elle doit établir des relations avec les différents acteurs du milieu. Ainsi, sachant que les trois facteurs de décrochage professionnel (Karsenti et Collin, 2009) permettent d'apporter un éclairage intéressant sur ce qui touche à la fois aux éléments internes et externes de l'enseignant qui le mène à abandonner, ils donnent des pistes de solution à explorer. En effet, ils mettent en relief que la création d'un sens du métier très personnel chez les enseignants peut aider à construire leur identité professionnelle et à surmonter les difficultés.

1.4 Le sens accordé au métier

Depuis quelques années, on promeut le bien-être psychologique des employés dans plusieurs corps de métier puisque la rareté de main d'œuvre qualifiée encourage les entreprises à élaborer des stratégies de rétention du personnel compétent et productif (Morin et Gagné, 2009). Pour stimuler l'engagement des employés, les gestionnaires n'ont d'autres choix que d'organiser le travail afin que ce dernier ait un sens. Le sens

du travail sera porteur d'une perception positive chez l'employé qui sera plus enclin à s'impliquer affectivement dans l'organisation, ce qui augmentera du coup son rendement.

En psychologie, ce qui a du sens est associé à une expérience empreinte de cohérence, de consistance, d'équilibre, voire de complétude. Cette notion est aussi associée à la raison d'être et de vivre. Dans cette perspective, le sens du travail serait tributaire de la cohérence entre la personne et le travail qu'elle accomplit, ses attentes, ses valeurs et les gestes qu'elle pose quotidiennement dans son milieu (Morin et Gagné, 2009, p. 4).

De plus, selon une enquête de Morin (2009), il existe une différence entre le sens du travail qui se rapporte aux tâches et au rôle du travailleur et le sens au travail qui relève plus des relations interpersonnelles entre les travailleurs. Ces deux aspects pris en compte, l'auteure précise que si le travail n'a pas de sens pour l'employé, le bien-être psychologique de ce dernier est souvent menacé : « cela entraîne un sentiment d'aliénation caractérisé par un état de vide, d'apathie et d'ennui, ainsi qu'un sentiment d'inauthenticité, de dissonance émotionnelle et d'impuissance » (Morin et Gagné, 2009, p. 5). La subjectivité du sens que donne une personne à son travail dépend en partie de ses perceptions positives ou négatives. Il apparaît donc important selon ces auteurs de promouvoir le sens du travail pour diminuer les risques de détresse psychologique et ainsi, améliorer la santé mentale des travailleurs (Dagenais-Desmarais, 2011 ; Morin et Gagné, 2009).

Selon Baumeister (1991), pour avoir une vie prospère, l'individu doit constamment s'adapter à son environnement tout en régulant ses comportements pour y répondre adéquatement. Le sens permet de créer des connections entre divers éléments qui interfèrent dans son environnement et ses états intérieurs. Barth (2004) ajoute également que :

Donner du sens, c'est discerner, c'est le fruit d'un travail permanent (souvent inconscient) d'interprétation. C'est notre histoire singulière, nos cadres de référence (affectif, culturel, social, cognitif) qui orientent le sens que nous pouvons donner à la « réalité », que celle-ci soit existentielle, mathématique, littéraire ou autre. [...] un autre facteur oriente également notre interprétation. Il est souvent oublié. Je pense à ce qui est possible, à l'espérance, aux projets futurs, à la manière dont on perçoit les enjeux personnels. Les attitudes et les valeurs vont donc également jouer un rôle dans l'interprétation du sens. (p. 272)

De l'interprétation du sens naissent les perceptions. Généralement, donner du sens à sa vie pour un individu, c'est de mettre en place une conception stable de cette dernière qui demeure malgré les difficultés et les changements incessants (Gaucher, 2010). C'est aussi avoir un but et suivre ses valeurs (Baumeister, 1991).

Au regard de ce qui précède, le sens du travail devient un élément important pour prévenir la détresse psychologique pour les enseignants. Ils doivent trouver un sens du travail, ce qui relève selon Tardif et Lessard (1999) du travail codifié, mais aussi trouver un sens au travail, qui relève du travail flou. Toutefois, donner un sens au métier d'enseignant est une opération plus complexe que dans plusieurs autres professions puisqu'il s'agit d'éduquer les générations futures dans une société en dissonance avec l'École. Les relations entretenues par l'enseignant avec les divers intervenants du milieu scolaire et les parents, ainsi que le rapport constant avec l'élève fait de cet aspect, un défi de taille pour eux :

[les enseignants] [...] sont d'abord des individus confrontés, dans l'exercice de leurs activités professionnelles, à des élèves, à des classes, à des collègues, et qui doivent mettre en œuvre leur compétences académiques pour enseigner à des élèves concrets, c'est à dire ne satisfaisant jamais complètement à la définition du « bon » ou du « mauvais » élève. (Felouzis, 1997, p. 19)

Néanmoins, s'ils relèvent ce défi et donnent un sens à leur travail et à leur vie, cela leur apportera plusieurs bénéfices : cela contribuera à leur construction identitaire, à

l'affirmation des valeurs personnelles, favorisera une meilleure santé tant physique que mentale et aidera à régler des problèmes et à ressentir du bien-être (Gaucher, 2010).

1.4.1 Le sens du métier et l'identité professionnelle

L'émergence de la professionnalisation, suscitée par l'école de masse et la complexification du métier d'enseignant alimente, depuis plus d'une vingtaine d'années, les recherches et les débats autour de cette question (Tardif, 2005; Anadón et al., 2001; Tardif et Lessard, 1999; Lang, 1999; Develay, 1996). La professionnalisation requérant une prise de conscience de l'enseignant par rapport à son rôle et à ses pratiques (Demers, 2005), elle amène par le fait même une transformation de la formation initiale et continue des enseignants à « une formation plus réflexive et en faisant porter l'attention sur la construction d'une identité professionnelle de l'enseignant » (Anadón et al., 2001, p. 2). Les enseignants, par le biais de leur formation, sont incités à devenir des « praticiens réflexifs » exerçant une « profession » (Cattonar, 2006; Lessard et Tardif, 2004; Perrenoud, 2002; Lang, 1999). Ce qui explique que plus que jamais, « l'identité enseignante est ainsi devenue un enjeu social explicite des politiques scolaires qui la considèrent comme un levier d'amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'équité du système éducatif » (Cattonar, 2006, p. 196). En effet, tels que décrits précédemment, les multiples changements ont complexifié et transformé le rôle de l'enseignant (Beauchamp et Thomas, 2009; Tardif et Lessard, 2004; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2001) : les savoirs reliés aux aspects didactiques et pédagogiques ne sont plus suffisants pour qu'un enseignant se sente en confiance dans son travail. Le développement de l'identité professionnelle devient alors nécessaire et aide les enseignants à établir un niveau de confort ainsi qu'un sens de l'accomplissement dans leur nouveau rôle. Par conséquent, un enseignant qui se sent en sécurité dans son

identité peut trouver le défi de l'enseignement possible, voire passionnant. Comme l'affirment Tardif et Lessard (2004), « l'évolution de plus en plus rapide et d'appartenance parfois chaotique de la société se répercute directement sur l'enseignement, transformant aussi bien les conditions d'accès à la profession que son exercice, ainsi que les cheminements de carrière de ses membres et leur l'identité professionnelle. » (p. 2)

En analysant ce qui précède, donner un sens au métier d'enseignant relève en partie d'un effort d'interprétation de l'environnement de travail et du développement de l'identité professionnelle. Il appert important de signaler d'entrée de jeu que bien qu'il existe des identités professionnelles collectives (Cattonar, 2006), l'identité professionnelle de chaque enseignant se construit en fonction du milieu scolaire dans lequel il évolue, l'ordre d'enseignement auquel il appartient et en fonction de sa personnalité (Gohier et al., 2001; Tardif et Lessard, 1999). Gohier et al. (2001) définissent l'identité professionnelle comme :

La représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale. (p. 13)

De leur côté, Beijaard et al. (2004 dans Beauchamp et Thomas, 2009) la définissent comme « an ongoing process, and therefore that identity is dynamic rather and stable, a constantly evolving phenomenon. It involve both a person and a context » (p. 177). En analysant ces deux définitions, l'identité professionnelle s'avère être un processus

en constante évolution qui se construit à l'aide de représentations qu'élabore l'enseignant, dans une interaction entre le contexte social dans lequel il évolue et lui-même. « C'est à travers ce processus interactif et dialectique, caractérisé par une dynamique entre les demandes sociales et l'affirmation de soi, que l'enseignant construira et transformera son identité professionnelle » (Anadón et al., 2001). La construction de celle-ci repose sur deux pôles, c'est à dire l'identité sociale (qui réfère aux interactions et conflits relevant du milieu où évolue l'enseignant) et l'identité personnelle (qui réfère à la représentation que l'enseignant a de soi et des conflits intérieurs qu'il vit) qui interagissent continuellement dans ce processus (Beauchamp et Thomas, 2009; Gothier et al., 2001; Dubar, 1996). Cette construction se fait souvent à partir de moments de crise, de changements ou de situations de conflits internes ou externes qui entament une remise en question permettant à l'enseignant de façonner son identité (Thomas et Beauchamp, 2009; Gohier et al., 2001).

Selon Lauriala et Kukkonen (2005), « People interpret their experiences through the self¹³ » (p. 199), ce qui signifie que leurs expériences modèlent la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes (ou de soi) dans un contexte spécifique de travail (Cattonar, 2006). Lauriala et Kukkonen (2005) décortiquent le concept de soi selon trois dimensions en constante interaction : « the actual self (the one that currently prevails), the ought self (the one recognized by society or an external group as the goal), and the ideal self (the one set by the individual as possible target for achievement) » (dans Beauchamp et Thomas, 2009, p. 179). En résumé, ces trois dimensions de l'identité personnelle de l'enseignant, influencées par différentes situations vécues dans son milieu de travail, contribueront à la construction de son identité professionnelle et vont l'aider à créer du sens (Rodgers et Scott, 2008 dans Beauchamp et Thomas, 2009).

¹³ Pour éviter toute ambiguïté dans la terminologie, nous traduirons librement le concept « self » par « le concept de soi ».

Somme toute, malgré les répercussions de la complexité du métier chez les enseignants et leur constante quête de sens pour construire leur identité professionnelle, il semble que malgré tout, certains d'entre eux le font et réussissent même à ressentir du plaisir à enseigner (Goyette, 2009), ce qui les aide à persévérer dans la profession (De Stercke, 2014; Lebel et Bélair, 2007) et à y ressentir du bien-être.

1.5 Le problème de recherche

À la lumière de ce qui précède, on constate que la complexité du métier a des répercussions chez plusieurs enseignants, qui se traduisent, entre autres, par la détresse psychologique et même pour certains, par le décrochage professionnel. On remarque toutefois qu'en dépit de ces difficultés longuement commentées et analysées dans la littérature scientifique (Lantheaume et Hérou, 2008; Cattonar, 2006; Tardif et Lessard, 2004; Barrère, 2002; Meirieu, 1996; Perrenoud, 1996), des enseignants éprouvent du bien-être dans leur profession, aiment leur métier et persévèrent (Lebel, 2008). Il nous paraît donc intéressant de comprendre comment ces enseignants persévérants arrivent à conjuguer avec toute cette complexité et les épreuves quotidiennes de leur réalité professionnelle.

À cet égard, certaines recherches ont tenté d'illustrer l'existence d'éléments relatifs au bien-être et la santé des enseignants (Théorêt et Leroux, 2014), le plaisir d'enseigner (Goyette, 2009; Di Ruggiero et Carlier, 2009), la persévérance (De Stercke, 2014; Lebel, 2008; Lebel et Bélair, 2007), les compétences en enseignement et les forces de caractère (Mc Govern et Miller, 2008) ainsi que le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1997; 1986) et le « grit » qui réfère au concept de persévérance (Duckworth, Quinn et Seligman, 2009). Toutefois, c'est le courant de la

psychologie positive (Seligman et Csikzentmihalyi, 2000)¹⁴ qui semble porteur d'une perspective novatrice du bien-être, en étudiant scientifiquement le fonctionnement optimal de l'individu. Ce nouveau champ de la psychologie qui a fait son apparition vers la fin des années 90, permet « de découvrir et de promouvoir les facteurs qui permettent aux êtres humains et aux sociétés de s'épanouir » (Gaucher, 2010, p.13). En d'autres termes, la psychologie positive s'intéresse aux individus qui vont bien, qui s'épanouissent, qui persévèrent malgré les revers de la vie (Idem, 2010). En ce sens, l'un des angles d'étude de la psychologie positive permet d'analyser en profondeur des forces de caractère incluant des traits cognitifs et non-cognitifs de la personnalité qui semblent contribuer au bien-être et à la persévérance en enseignement. Cette recherche se penche sur le bien-être en enseignement en vue de trouver les perceptions personnelles vis-à-vis celui-ci pour peut-être y trouver un terrain commun d'éléments aidant à construire un sens face au métier.

1.5.1 Objectif général et questions de recherche

L'objectif général de cette recherche consiste à examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants.

Pour atteindre cet objectif, les deux questions de cette recherche et une sous-question se présentent comme suit :

- 1) Quelles dimensions du bien-être des enseignants valorisent-ils pour se sentir bien dans la profession?

¹⁴ Ce courant est défini dans le cadre théorique.

- 2) Selon ces enseignants, quelles forces de caractère contribuent au développement de leur sentiment de bien-être ?

De ces deux questions découlent une sous-question :

- 3) En quoi ces forces de caractère leur permettent-ils de trouver du sens dans leur profession afin de favoriser ce sentiment de bien-être?

1.5.2 La pertinence sociale et scientifique du projet

Cette recherche s'attardera spécifiquement aux dimensions du bien-être, aux forces de caractère et au sens que les enseignants accordent à leur travail. Ce dernier sera tributaire des perceptions positives du métier, ce qui permettra de les analyser selon l'approche de la psychologie positive. Cette approche permettra de découvrir certaines forces de caractère communes à développer chez les enseignants et futurs enseignants, ce pourrait les aider à mieux composer avec les défis du métier.

Bien que depuis des années, certains auteurs affirment que la dimension psychologique du métier d'enseignant revêt une importance de plus en plus importante, elle est peu reconnue dans la formation initiale et continue (Pelletier, 2013; Fournier et Marzouk, 2008; Latry, 2004). De plus, l'apport de cette recherche révèle que les travaux sur le décrochage professionnel, le stress ainsi que la détresse psychologique des enseignants ont plutôt été axés sur les conditions de travail et les dimensions organisationnelles laissant ainsi de côté des éléments légitimes liés à la personnalité. Cela permettra donc de mieux comprendre le phénomène du bien-être au travail en levant le voile sur la personne enseignante n'est pas l'objet principal des recherches sociologiques jusqu'à maintenant (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

Les résultats de cette recherche pourraient, dès lors, favoriser certains champs de formation pour les enseignants déjà en fonction ou les étudiants en formation initiale puisque peu de formation psychologique ne leur est offerte (Pelletier, 2013), bien que l'on tend à former des praticiens réflexifs. En effet, les résultats de cette recherche pourraient conduire à la création de dispositifs pour former les enseignants à développer des moyens stratégiques (Morin et Gagné, 2009) pour promouvoir le bien-être au travail et le développement du sens au travail pour ainsi diminuer les chances qu'ils éprouvent de la détresse psychologique pendant leur carrière.

Cette recherche, qui allie la psychologie positive aux sciences de l'éducation, est pertinente dans la mesure où elle revêt un caractère novateur par ses concepts et l'angle d'étude : peu de recherches en éducation, à ce jour, s'attardent au bien-être en enseignement dans une perspective positive. En effet, l'angle d'étude de cette recherche se penche sur des éléments positifs relatifs au métier en considérant peu les éléments négatifs que vivent les enseignants dans le cadre de leur travail. Donc contrairement aux recherches émergentes dans le domaine du bien-être (De Stercke, 2014 ; Pelletier, 2013 ; Leroux, 2010), cette recherche se base sur des récits d'enseignants exprimant leur bien-être dans la profession et le développement de leur identité personnelle au service de leur identité professionnelle.

Plus encore, l'étude du bien-être et des forces de caractère chez les enseignants québécois est peu documentée. Enfin, ces concepts s'avèrent être un terreau fertile pour camper une multitude de recherches et favoriser des découvertes pour aider au développement professionnel des enseignants.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il sera question des concepts clés et de leur apport dans cette recherche. L'objectif général consistant à examiner les facteurs qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants, ce chapitre définit le concept de bien-être lequel implique à la fois les forces de caractère et le sens donné à la profession. Afin de circonscrire ces concepts, la genèse entourant le courant de la psychologie positive et ses axes de recherche sont d'abord présentés.

2.1 La psychologie positive : un champ récent de la psychologie

Longtemps, la psychologie traditionnelle s'est attardée aux différents problèmes psychologiques associés aux émotions négatives et au développement de moyens pour les traiter (Delle Fave, 2011; Gaucher, 2010; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000; Maslow, 1954). Les années cinquante ont vu naître timidement, à travers les courants existentialistes et humanistes, le concept de psychologie positive à l'intérieur des écrits de Maslow (1954) dans lesquels ce dernier reconnaît que la science de la psychologie ne peut pas se limiter à l'étude de comportements négatifs et de maladies mentales. La psychologie peut aussi étudier le côté positif de l'homme.

Science of psychology has been far more successful on the negative than on the positive side. It has revealed to us much about man's shortcomings, his illness, his sin, but little about his potentialities, his virtues, his achievable aspirations, or his full psychological height. (Maslow, 1954, p. 354 dans Lopez et Gallager, 2009).

De nombreuses recherches sur les émotions positives et négatives ont alors émergé depuis les années soixante et jusqu'à ce jour pour tenter d'expliquer l'influence de ces dernières dans les comportements humains et de comprendre comment l'individu peut développer un équilibre psychologique positif qui contribue à son bien-être. Certaines recherches en sont d'ailleurs venues à la conclusion que les émotions positives peuvent être une part de la solution que l'on veut apporter à différents problèmes d'ordre psychologique (Cohn and Frederickson, 2009) et que le développement du potentiel humain dans un but de bien-être global peut prévenir les troubles mentaux (Ong & Zautra, 2009; Peterson et Seligman, 2004; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

Inspiré entre autres par une nouvelle vision de l'homme dans les travaux de Maslow (1954), d'Erikson (1963) et d>Allport (1968), le père fondateur de la psychologie positive, Martin E. Seligman (2002), affirme que l'un de ses buts est de rééquilibrer le domaine de la psychologie en offrant la possibilité d'étudier l'individu sous un angle nouveau et de valoriser les aspects positifs de la nature humaine. Dans ce sens, il s'agit de le doter de moyen de construire des forces lui permettant d'accéder à une meilleure qualité de vie donnant accès au bien-être et à en faire la promotion (Lopez et Gallagher, 2009). Les chercheurs dans ce domaine se penchent principalement sur le développement personnel et interpersonnel de l'individu ainsi que sur les changements sociaux auxquels il est confronté (Lecomte, 2009; Seligman, 2002) dans le but de cerner des compétences d'ordre psychologique pour prévenir les troubles mentaux. Loin de se baser sur une vision individualiste et égocentrique de l'être humain qui s'épanouit et qui se développe exclusivement sans égard pour la société, le courant de la psychologie positive s'engage dans une perspective où l'individu évolue non seulement personnellement, mais aussi de façon interpersonnelle par ses interactions avec son entourage, relations influencées par les représentations et les valeurs de la société dans laquelle il vit. L'individu développe certaines compétences

d'ordre personnel, par exemple la capacité d'aimer, de s'engager et d'avoir du courage; des compétences d'ordre interpersonnel telles que la persévérance, le pardon, la sagesse, la sensibilité et enfin, des compétences d'ordre social qui se rattachent à des valeurs communes de la société comme l'altruisme, la citoyenneté, la tolérance et l'éthique (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000; Gillham et Seligman, 1999). Le développement de ces compétences l'aidera donc à trouver un sens à sa vie et à se sentir bien à trois niveaux (personnel, interpersonnel et social) ce qui, le cas échéant, permettra, à plus grande échelle, de construire une meilleure société. La raison principale motivant l'émergence de ce domaine de recherche s'explique en partie par le fait que la société connaît une évolution constante qui offre à l'individu de plus en plus de possibilités de hausser sa qualité de vie.

Longevity is at an all-time high, human hunger is declining, people are more educated than ever before, and democratic governance is on the rise [...] Positive psychology is a product of the importance now placed on science and the realization that we have the opportunity as never before in human history to create quality lives for ourselves. (Diener, 2009, p. 7-8)

Le champ de la psychologie positive a souvent fait l'objet de critiques puisque certains chercheurs s'interrogent sur la scientificité des recherches effectuées dans ce domaine et l'associent à tort au mouvement de psychologie populaire où tous s'improvisent des professionnels capables de donner la recette secrète du bonheur (Gable and Haidt, 2005). À vrai dire, le reproche émis par ses détracteurs se traduit à l'effet que cette branche de la psychologie se concentre uniquement sur les aspects positifs de la vie en refusant de voir la réalité et ses aspects négatifs (Delle Fave, 2011; Gaucher, 2010; Gable and Haidt, 2005). Sans doute que l'influence de l'héritage de l'humanisme (Rogers, 1969; Maslow, 1954), qui a inspiré les fondements de la psychologie positive, y est pour quelque chose dans cette croyance partagée par les chercheurs qui ont largement critiqué ce courant. En effet, selon la définition qu'en fait Gaucher (2010, p. 14) « la psychologie humaniste replace l'être

humain au centre de la psychologie et avec lui la conscience, la subjectivité, les valeurs et la liberté [...] [et] considère que les personnes sont bonnes dans le sens où elles cherchent à faire de leur mieux afin de réaliser leur plein potentiel ». Or, Seligman et Csikszentmihalyi (2000) font une distinction très claire entre la psychologie humaniste et la psychologie positive en montrant que la psychologie positive s'intéresse autant aux forces qu'aux faiblesses et l'individu :

Therefore, one important aspect of a positive psychology is to acknowledge that negative realities do exist and that studying the ways in which people learn to accept them as important parts of life or manage to deal with them constructively is critical to gaining a better understanding of human nature and life-span development. (Scheibe, Kunzmann and Baltes, 2009, p. 172)

De même, la méthodologie rigoureuse employée lors des recherches permet d'obtenir des résultats dont la scientificité ne peut être facilement remise en doute. En effet, les méthodes de recherche privilégiées en psychologie positive ont été inspirées de la psychologie clinique et dont la scientificité est loin d'être contestée (Shankland et Martin-Krumm, 2012).

Tout ceci amène donc à penser que c'est probablement l'appellation du champ qui porte quelque peu à confusion. Toutefois, il est clair qu'il n'y a pas de psychologie dite « positive » ou dite « négative » puisqu'elle est neutre (Gable and Haidt, 2005; Seligman, 2002). Le but principal des recherches en psychologie positive est de travailler en complémentarité avec les recherches en psychologie étudiant les pathologies, les dysfonctions psychologiques et la détresse vécue par certains individus. Conséquemment, les sujets d'études portent autant sur des objets à connotation négative que positive (Gable and Haidt, 2005). Son angle d'étude se situe par contre dans une perspective préventive, par opposition à la psychologie générale, qui privilégie davantage une perspective curative (Delle Fave, 2011; Gaucher, 2010; Peterson et Seligman, 2004; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

L'étude des aspects positifs de l'individu pour l'aider à se construire des forces et des compétences psychologiques et ainsi, devenir résilient face aux écueils de la vie ne peut qu'aider le développement d'approches efficaces dans le cas de maladies mentales (Peterson et Seligman, 2004; Seligman et Csikzentmihalyi, 2000). Toutefois, quelle que soit la perspective étudiée, l'objectif visé est le même : faire en sorte que l'individu se sente mieux et parvienne à ressentir du bien-être. C'est ce qui unifie les chercheurs en psychologie peu importe leur lunette d'approche.

Positive psychology research, especially the operationalization of meaningful, yet fuzzy constructs unified psychologists. Each of these constructs and many others were often defined and researched by collectives, with members from developmental psychology, social psychology, personality psychology, and clinical and counseling psychology. (Lopez et Gallagher, 2009, p. 4)

2.2 Les concepts clés de la psychologie positive

Le bonheur et le bien-être¹⁵, deux concepts clés de la psychologie positive, ne font pas l'objet d'un consensus clair quant à leur définition dans la littérature scientifique. Cette situation s'expliquerait selon Delle Fave (2011), par le fait que ces concepts ne sont pas neutres d'un point de vue culturel et psychologique :

Chaque individu et chaque groupe social ont leur propre conception de ce qui est bon et désirable en fonction de leurs propres caractéristiques. Par ailleurs, on remarque que ce qui est bon ne correspond pas forcément à ce qui est désirable, ni à l'échelle individuelle ni à l'échelle collective. Ce qui entre en jeu ici, ce sont les convictions philosophiques, éthiques, religieuses, les visions du monde personnelles ou collectives, les valeurs, les significations, les attentes et les hiérarchies des besoins. (p. 42)

¹⁵ Dans la littérature anglophone, le bonheur est utilisé sous le terme « happiness » tandis que le bien-être est utilisé sous le terme « well-being », ce qui démontre une différence sémantique en ce qui a trait à la signification des deux concepts.

Il semble donc pertinent de relater succinctement l'évolution de ces deux concepts pour mieux comprendre leurs fondements conceptuels. Dans un premier temps, le concept de bonheur sera explicité, selon le point de vue de la philosophie et de la psychologie positive. Ensuite le concept général de bien-être, qui découle du concept de bonheur sera présenté, suivi de la théorie du bien-être développée par Seligman (2011) sur lequel s'appuie cette recherche¹⁶.

2.2.1 Le bonheur

La psychologie est un domaine scientifique relativement jeune puisqu'elle a acquis un statut officiel vers la fin du dix-neuvième siècle (Seligman, 2002). À l'origine, elle a été façonnée par des philosophes grecs, notamment Platon (-427, -348), Aristote (-384, -322), Épicure (-342, -270) qui ont analysé l'âme humaine, et par des médecins pour ne nommer que Ebers (c1550 avant J.-C.), Empédocle (484-424 avant J.-C.), Hippocrate (c460-c370 avant J.-C.) et Galien (131-201), qui l'ont étudiée plus spécifiquement sous l'angle médical en tentant d'expliquer les différentes maladies mentales. Bien que ce champ d'étude ait été par la suite peu abordé pendant plus d'un millénaire, c'est au tournant du dix-huitième siècle qu'il a été remis sur la sellette par les écrits de Hume (1711-1776), Bentham (1748-1832) et Mill (1806-1873) qui ont repris l'héritage laissé par les grands philosophes de l'Antiquité. En effet, leurs idéologies ayant résisté contre vents et marées au fil des siècles s'avèrent encore aujourd'hui des sources intarissables d'innovations où puisent les chercheurs pour faire évoluer la science de la psychologie.

Le concept de bonheur n'étant pas le concept central de cette thèse, il sera tout de même explicité succinctement en raison du fait que son étude a donné naissance à

¹⁶ Cette théorie sera présentée au point 2.2.2 de ce chapitre.

divers objets de recherche en psychologie positive, intimement liés au concept de bien-être. À cet égard, la compréhension des liens qui unissent le concept du bonheur et du bien-être, nécessite que l'on réfère à deux courants philosophiques qui sont à la base du bonheur et qui inspirent les recherches en psychologie positive, c'est à dire l'hédonisme et l'eudémonie.

2.2.1.1 L'hédonisme et l'eudémonie

L'hédonisme est une doctrine philosophique, entre autres influencée par Épicure (-342, -270), selon laquelle l'objectif de la vie est de rechercher le plaisir et éviter la douleur ou le déplaisir. « Selon le point de vue de l'hédonisme, en effet, le bien-être est décrit comme un plaisir, une satisfaction ou un bonheur subjectif et la recherche du bonheur est considérée comme le principe qui motive l'activité humaine » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 282). C'est à partir de la pensée hédoniste que le philosophe anglais Bentham (1748-1832) développe sa propre doctrine, l'utilitarisme, qui met en exergue le fait que les individus conçoivent leurs intérêts en fonction du plaisir ou de la peine qu'une situation leur procure. Leurs actions se définissent en fonction d'une présence accrue de plaisirs et une absence de douleur, qu'il quantifie selon sept critères : la durée, l'intensité, la certitude, la proximité, l'étendue, la fécondité et la pureté¹⁷. Selon lui, les caractéristiques d'une bonne vie chez l'individu se définissent comme une série d'actions morales calculées de façon hédonique et appliquées par le gouvernement :

By the principle of utility is meant that principle which approves or disapproves of every action whatsoever, according to the tendency it appears to have to augment or diminish the happiness of the party whose interest is in question: or, what is the same thing in other words, to promote or to oppose that happiness. I say of every action whatsoever, and therefore not

¹⁷ Ces termes ont été traduits sur la page de wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Jeremy_Bentham

only of every action of a private individual, but of every measure of government (Bentham, 1789¹⁸).

Ce philosophe a ainsi inspiré indirectement la naissance du champ de la psychologie positive, deux siècles plus tard, car son œuvre, fondée sur des principes d'ordre émotionnel, est l'élément précurseur d'une idéologie basée sur les besoins de l'individu en fonction des émotions qu'il ressent, pour assurer son bien-être (Diener, 2009).

L'eudémonie, pour sa part, réfère à une approche plus globalisante du bonheur. En effet, selon le champ de la psychologie positive, elle s'attarde à d'autres facteurs que le plaisir et la satisfaction des besoins par les émotions positives. S'inspirant de la pensée d'Aristote (-384, -322), le bonheur est l'objectif ultime et pour l'atteindre, l'individu doit donner un sens à sa vie. Le bonheur n'est donc pas composé de la succession de moments conduisant à un objectif spécifique ou à la satisfaction d'un besoin, il ne peut être évalué qu'en faisant le bilan d'une vie entière.

Le bonheur d'Aristote peut être composé de plaisir, de prospérité, d'indépendance, de biens matériels, de santé entre autres choses. En même temps, le bonheur est dans la culture des vertus. Aristote en donne une liste dont la modération, la gentillesse, la modestie, l'indignation justifiée, font partie. Le bonheur des hommes est un bonheur secondaire. Le bonheur supérieur est celui des dieux qui connaissent la contemplation et que peu d'hommes peuvent espérer toucher. (Gaucher, 2010, p.27)

Selon Waterman, Schwartz et Conti (2008, p. 42), l'eudémonie se définit par la réalisation de soi et le développement du potentiel chez l'individu tout long de sa vie : « Eudaimonia, as a subjective state, refers to the feelings present when one is moving toward self-realization in terms of the developing one's unique individual

¹⁸ <http://www.econlib.org/library/Bentham/bnthPML1.html#Chapter%20I,%20Of%20the%20Principle%20of%20Utility>

potentials and furthering one's purposes in living ». Elle se caractérise par plusieurs facteurs dont la poursuite d'objectifs complexes et importants pour l'individu et la société, la capacité d'accroître les ressources et de les mobiliser ainsi que d'acquérir des compétences sociales favorisant les relations interpersonnelles dans le but de promouvoir le bien-être individuel et collectif (Delle Fave, 2006).

La complexité du concept de bonheur n'est plus à prouver, puisqu'il est pensé par certains en termes de contenu, alors que selon Kant (1785), il devrait plutôt être pensé en terme de processus tout au long d'une vie. Selon ce philosophe, le bonheur est un concept indéterminé puisque son contenu empirique est impossible à cerner. En ce sens, il serait un concept polysémique qui prend un sens différent d'un individu à l'autre :

Le concept de bonheur est un concept si indéterminé, que, malgré le désir qu'a tout homme d'arriver à être heureux, personne ne peut jamais dire en termes précis et cohérents ce que véritablement il désire et veut. La raison en est que tous les éléments qui font partie du concept de bonheur sont dans leur ensemble empiriques, c'est-à-dire doivent être empruntés à l'expérience, et que cependant pour l'idée du bonheur, un tout absolu, un maximum de bien-être dans mon état présent et dans toute ma condition future est nécessaire. Or il est impossible qu'un être fini si perspicace et en même temps si puissant qu'on le suppose se fasse un concept déterminé de ce qu'il veut véritablement. .. Richesse ?Connaissances ? ... Longue vie ?... Santé ? ... Il n'y a donc pas à cet égard d'impératif qui puisse commander au sens strict du mot de faire ce qui rend heureux, par ce que le bonheur est un idéal non de la raison mais de l'imagination. (p. 281-282)

L'étude du bonheur semble présenter encore aujourd'hui un défi pour les chercheurs de la psychologie positive. Les recherches actuelles tentent d'ailleurs toujours de circonscrire certains éléments contribuant à obtenir une définition universelle de ce concept en l'étudiant de différents angles.

2.2.1.2 Le bonheur du point de vue de la psychologie positive

Plusieurs recherches en psychologie ont analysé le bonheur comme étant « un processus qui se construit à travers le temps, se modifie au cours de la vie en fonction des événements et des expériences, et participe à des aspects plus structurels de l'identité personnelle » (Della Fave, 2011, p. 48). Dans ce sens, Ben-Shahar (2007) propose, en s'inspirant de la psychologie positive, que le bonheur peut se définir selon une bipolarité : le plaisir et le sens. Le plaisir fait référence à l'aspect hédonique du bonheur où les émotions positives vécues à travers les expériences procurent un bénéfice dans le moment présent, tandis que le sens se construit à travers diverses expériences (positives et négatives) afin de guider l'individu dans ses futures actions en vue d'être heureux et atteindre ses buts. Ce dernier aspect interpelle le courant eudémonique explicité précédemment. Toutefois, c'est la théorie du bonheur authentique (authentic happiness) de Seligman (2002), qui se veut la pierre d'assise de plusieurs champs de recherche en psychologie positive en raison du fait qu'elle les regroupe selon trois dimensions qui ont pour but d'expliquer ce concept sous différentes perspectives.

2.2.1.3 La théorie du bonheur authentique de Seligman (2002)

La théorie du bonheur authentique (Seligman, 2002) est tridimensionnelle puisque selon celle-ci, le bonheur ressenti par l'individu peut être analysé sous trois dimensions distinctes: les émotions positives (ou la vie plaisante), l'engagement (ou la vie engagée) et le sens (ou la vie qui a du sens) (Seligman, 2011; Peterson, Park, & Seligman, 2005; Seligman, 2002). Pour chacune de ces dimensions se lient des objets d'études principaux, soit les besoins et la satisfaction dans l'atteinte des buts (rattaché à la dimension des émotions positives), soit les processus et activités (rattaché à la

dimension de l'engagement) ainsi que la génétique et les prédispositions de la personnalité (rattaché à la dimension du sens) (Diener, Oishi et Lucas, 2009). Ces dimensions vont puiser parfois dans la pensée hédoniste ou eudémonique et parfois dans les deux.

La première dimension, *les émotions positives*, définit le bonheur comme la poursuite d'émotions agréables et la fuite d'émotions négatives pour maximiser la satisfaction des besoins et l'atteinte des buts chez un individu (Seligman, 2011; Gaucher, 2010; Diener et al., 2009). Les principes théoriques sur lesquels sont basés les recherches sur les émotions positives sont orientés plus spécifiquement sur la satisfaction des besoins et des buts chez l'individu. Les travaux de certains chercheurs en psychologie positive évaluent le niveau de bonheur en fonction de la satisfaction des besoins et du plaisir ressentis par l'individu lors d'expériences de la vie, ce qui produit des émotions positives le motivant à poursuivre des objectifs. Cet angle de recherche correspond à l'approche hédonique (Diener et al., 2009; Kahneman, Diener et Schwarz, 1999).

La deuxième dimension, *l'engagement*, fait référence à la théorie du flow de Csikszentmihalyi (1990) qui se caractérise par une immersion totale d'un individu dans une activité spécifique. Le flow se mesure par trois éléments : la concentration, l'implication et le plaisir durant la tâche (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh et Nakamura, 2005). Les principes théoriques sur lesquels sont basés les recherches sur l'engagement reposent sur l'étude des processus et de l'activité liés à l'exécution d'une tâche qui amènent la satisfaction. Il est important de souligner que l'engagement se distingue de la dimension des émotions positives par le fait que l'état de concentration et d'absorption de l'individu durant une tâche est tellement élevé qu'il ne ressent aucune émotion. Il ressent donc une grande satisfaction seulement après, ce qui n'est pas le cas des émotions positives qui souvent, sont ressenties

instantanément. Bien qu'il y ait des raccourcis pour ressentir des émotions positives (alcool, drogue, magasinage, etc.), il n'en existe pas pour ressentir le flow : « Flow only occurs when you deploy your highest strengths and talents to meet the challenges that come your way, and it is clear that flow facilitates learning » (Duckworth et al., 2009, p. 296).

La troisième dimension, *le sens*, est celle qui se rapproche le plus des principes de l'eudémonie. L'individu qui crée un sens à sa vie entreprend de développer ce qui est le mieux en lui-même pour ensuite utiliser ses compétences et ses talents au service du bien-être des autres et à plus grande échelle, de l'humanité. Il définit les valeurs et les vertus qu'il prône, les cultive et vit en cohérence avec ces dernières. Selon Seligman (2002), « une vie qui a du sens est une vie qui est affiliée à quelque chose de plus grand que soi » (Traduction libre¹⁹ de Gaucher, 2010, p. 31). Les principes théoriques sur lesquels sont basées les recherches sur le sens sont axés sur l'étude de l'apport génétique et des prédispositions de la personnalité pour mener au bonheur de l'individu. Cette dimension a d'ailleurs donné naissance à des recherches sur les forces de caractère (Seligman et Peterson, 2004)²⁰, qui constituent des traits cognitifs et non cognitifs liés à la personnalité des individus et qui peuvent être mis à contribution pour bâtir un sens à sa vie et s'y sentir bien. C'est à partir de ce concept que les recherches de Peterson et Seligman (2004) ont débouché sur une classification de vingt-quatre forces de caractères réparties selon six groupes de vertus²¹, qui permettent de décrire les caractéristiques qu'un individu peut posséder pour cultiver son bonheur en société. Cette classification est fondamentale dans l'évolution des

¹⁹ Seligman (2011, p. 12) exprime cette phrase comme suit: « belonging to and serving something that you believe is bigger than the self »

²⁰ Nous définirons plus en profondeur ce concept au point 2.3

²¹ Nous présenterons le tableau de classification à la page 67.

recherches ultérieures de Seligman qui a proposé, en 2011, une théorie du bien-être sur laquelle repose cette même classification.

2.2.2 Le bien-être

Dans la recension des écrits en psychologie positive, il ne semble pas y avoir de bonheur sans bien-être. Ces deux concepts se côtoient sans cesse sans pour autant être définis génériquement et universellement. Ils sont, en quelque sorte, des concepts apatrides (Develay, 1992), qui évoluent au fil des recherches et se teintent de la vision des chercheurs et de leur approche. En gardant en tête la définition du bonheur de Della Fave (2011)²², on pourrait envisager que le bonheur est un processus évolutif qui se construit tout au long de la vie d'un individu, au gré des expériences vécues, ce qui façonne son identité, et que le bien-être est un élément qui contribue à cette construction positive de la représentation que possède un individu de sa vie. Comme si le bonheur transcendait le bien-être. Quoi qu'il en soit, diverses approches en psychologie positive étudient le bien-être selon certains angles. L'approche hédonique (ou psychologie hédonique), par exemple, définit le bien-être en fonction de l'acquisition de plaisirs, d'émotions positives et de bonheur (Laguardia et Ryan, 2000). Pour d'autres chercheurs, le bien-être se caractérise selon différents aspects positifs du fonctionnement humain, malgré ses différences (Ong et Zautra, 2009). Selon ces auteurs, la psychologie positive est la théorie du bien-être chez les individus (traduction libre, p. 98). Toutefois, le cœur du bien-être, quel que soit les approches ou les théories, est l'affect positif²³ (Kahneman, Diener et Schwarz, 1999).

²² Cette définition est à la page 51.

²³ L'affect se caractérise par une gamme d'émotions agréables ou non qui s'appliquent à des états déclenchés par des situations ou des objets précis, ou bien à des états vagues (<http://www.dicopsy.com/dictionnaire.php/psychanalyse/affect>). Selon Damasio (1994), l'affect est constitué des émotions, des humeurs, des attitudes et valeurs, des expériences cognitives et des expériences corporelles.

En dépit de l'absence de consensus au niveau conceptuel, le bien-être est l'objet de recherche de plusieurs chercheurs, ce qui a permis de développer trois théories principales au fil des années: le bien-être subjectif (subjective well-being ou SWB) (Diener, 1984), le bien-être psychologique (psychological well-being ou PWB) (Ryff, 1989) et le bien-être social (Keyes, 1998).

a) Le bien-être subjectif

Le bien-être subjectif selon Diener (1984) et Diener et al. (2009) consiste à retirer une grande satisfaction personnelle à l'égard de sa vie en maximisant l'apport d'affects agréables et en minimisant les affects désagréables. Pour ce faire, l'individu recherche le bonheur en tentant de répondre à ses besoins et en atteignant ses buts de façon la plus agréable possible.

Subjective well-being is defined as a person's cognitive and affective evaluations of his or her life as a whole. These evaluations include emotional reactions to events as well as cognitive judgments of satisfaction and fulfillment. Thus, subjective well-being is a broad concept that includes experiencing high levels of pleasant emotions and moods, low levels of native emotions and moods, and high life satisfaction. (Diener et al., 2009, p. 180)

b) Le bien-être psychologique

Pour sa part, la théorie du bien-être psychologique (Ryff, 1989) se distingue par le fait que ce type de bien-être se construit d'abord et avant tout dans la réalisation de soi et s'évalue à travers six éléments : l'acceptation de soi, la croissance personnelle, les relations positives avec les autres, l'autonomie, le sens de la vie et la maîtrise de l'environnement. Les recherches ont démontré qu'un individu qui développe ces

aspects et travaille sur la réalisation de soi a plus de chance d'être heureux et satisfait dans la vie, ce qui va en cohérence avec l'aspect eudémonique du bonheur. De plus, Ryff, Singer et Love (2004) ont établi que la réalisation de soi s'associe à un taux de stress moindre et à une meilleure santé physique.

c) Le bien-être social

Enfin, bien que le bien-être se développe de façon intrinsèque chez l'individu qui recherche constamment des affects positifs dans sa vie, les recherches de Keyes (1998) apportent une autre dimension à ce concept, c'est à dire l'aspect social. Le bien-être social se définit selon cinq dimensions : l'acceptation sociale, la réalisation sociale, la contribution sociale, la cohérence sociale et l'intégration sociale. Plus tard, ces travaux le conduiront à définir la santé mentale équilibrée qui se compose de deux composantes, c'est à dire le bien-être et le fonctionnement psychosocial positif. Il définit le bien-être comme étant la présence d'émotions positives et absence ou faible présence d'émotions négatives chez l'individu, tandis que pour le fonctionnement psychosocial positif, il le décrit en énumérant divers éléments : l'acceptation de soi, les relations positives avec autrui, la croissance personnelle, le sens à la vie, le sentiment de compétence personnelle et l'autonomie.

Ces principales théories sur le bien-être alimentent à ce jour plusieurs recherches en psychologie positive, mais aussi en psychologie du travail (Zacharyas, 2013; Dagenais-Dagneault, 2011). Au gré de l'évolution de ces dernières, Seligman en est venu à réviser la théorie du bonheur authentique (Seligman, 2002; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) et en est venu à proposer la théorie du bien-être (Seligman, 2011).

2.2.2.1 La théorie du bien-être (well-being theory) selon Seligman (2011)

L'évolution de la psychologie positive tel qu'on vient de la décrire, a effectivement amené Seligman (2011) à repenser à sa théorie du bonheur authentique (2002) et à proposer une nouvelle théorie du bien-être (well-being theory). Cette démarche, inscrite dans un processus de réflexion au fil des découvertes effectuées dans le champ, a vu en quelque sorte le jour pour pallier aux lacunes de sa première théorie. De fait, selon Seligman (2011), la théorie du bonheur authentique possède trois lacunes importantes. Premièrement, le bonheur est inévitablement lié au fait d'être de bonne humeur. Les émotions positives sont la base du sens du bonheur. De plus, on lie souvent l'engagement et le sens aux émotions positives. Toutefois, ces deux éléments ne réfèrent pas aux émotions ressenties. Deuxièmement, la mesure du bonheur se fait en fonction du degré de satisfaction dans la vie. Les études qui ont été entreprises afin de mesurer cet élément en sont venues à la conclusion que l'humeur de l'individu, au moment de la collecte des données, influence souvent les réponses en ce qui a trait à la satisfaction dans la vie. Le bonheur est donc étudié en fonction de l'humeur, qui est le point central. Troisièmement, les concepts émotions, engagement et sens ne révèlent rien sur les éléments que les gens choisissent pour eux-mêmes et dans leur propre intérêt. Pourtant, plusieurs personnes vivent pour réaliser des objectifs personnels, sans pour autant poursuivre l'objectif ultime du bonheur.

La prise de conscience de ces lacunes a ainsi amené ce chercheur à considérer le concept « Flourishing » (ou prospérité)²⁴, déjà abordé par Frederickson et Losada (2005), qui se définit par l'atteinte d'un niveau optimal de fonctionnement d'un individu, et qui se traduit par la bonté, la pérennité, la croissance personnelle et la

²⁴ Traduction libre.

résilience²⁵. Le concept de prospérité a donc permis à Seligman de pallier ces lacunes liées au bonheur authentique et de construire la théorie du bien-être.

The goal of positive psychology in authentic happiness theory is, [...], to increase the amount of happiness in your own life and on the planet. The goal of positive psychology in well-being theory, in contrast, is plural and importantly different: it is to increase the amount of flourishing in your own life and on the planet.²⁶

Dans cette foulée, il a redéfini le sujet principal de la psychologie positive, qui passe du bonheur mesuré par la satisfaction, au bien-être qui peut être analysé selon cinq éléments (PERMA) : les émotions positives (Positive emotion), l'engagement (Engagement), les relations positives (Positive Relationship), le sens (Meaning) et l'accomplissement (Accomplishment). Avant de définir chacun des éléments, il importe de préciser que les trois dimensions de la théorie du bonheur authentique ont été retenues par ce chercheur pour faire partie de la théorie du bien-être, avec quelques changements d'ordre conceptuel.

De fait, deux éléments ont été ajoutés dont l'accomplissement et les relations positives. Seligman (2011), au fil de ses recherches, justifie cet ajout par le fait que les trois dimensions du bonheur sont un état subjectif ayant pour objectif de conduire l'individu vers une vie plaisante ou porteuse de sens. L'accomplissement et les relations positives sont, selon lui, des éléments du bien-être qui ne servent pas nécessairement au plaisir et au sens, mais qui sont poursuivis par l'individu dans ses propres intérêts²⁷.

²⁵ Traduction libre.

²⁶ <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1533>

²⁷ Nous avons librement traduit ici l'expression anglaise « for their own sakes ».

Selon la théorie du bien-être, voici une définition des cinq dimensions la constituant :

- Émotion positive (*Positive emotion*) : cet élément fait référence à la première dimension de la théorie du bonheur authentique qui se décline comme la recherche d'émotions positives qui conduisent au bonheur. Toutefois, Seligman (2011) dénote un changement important à l'égard de cette dimension dans la théorie du bien-être : « Happiness and life satisfaction, as subjective measure, are now demoted from being the goal of the entire theory to merely being one of the factors include under the element of positive emotion » (p. 16). Il est à noter que l'état subjectif pour mesurer les émotions positives selon les différentes variables (plaisir, confort, euphorie, etc.) se situe dans une perspective temporelle relative au présent.

- Engagement (*Engagement*): cet élément fait référence à la deuxième dimension du bonheur authentique. Cette dimension étant relative au *Flow*, il ne faut pas perdre de vue qu'aucun sentiment ou pensée n'est présent au moment où l'individu ressent cet état. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on peut mesurer cet état subjectif uniquement de façon rétroactive.

- Sens (*Meaning*): cet élément est la troisième dimension de la théorie du bonheur authentique. Il est parfois un état subjectif tout comme les émotions positives et l'engagement. Néanmoins, le sens n'est pas seulement rattaché à un état subjectif. Il peut être teinté d'objectivité et de cohérence, selon les jugements de l'individu face à ce qui lui arrive et à son expérience.

- Accomplissement (*Accomplishment*) : cette dimension se traduit par le fait que l'individu consacre une partie de sa vie à sa réussite, dans un domaine distinct. La poursuite de cet objectif contribue à son bien-être.
- Relations positives (*Positive Relationships*) : les relations positives avec d'autres personnes est une dimension constituant le bien-être des individus. En effet, le fait d'entretenir de bonnes relations humaines contribue parfois à l'obtention de bénéfices émotionnels, à l'engagement, au sens ou à l'accomplissement. Toutefois, cela ne veut pas dire que les relations positives qu'un individu entretient le sont seulement pour ce qu'elles peuvent lui apporter (Seligman, 2011).

Pour analyser ces dimensions chez un individu, Seligman (2011) propose qu'elles doivent contenir les trois propriétés suivantes :

- 1) [les dimensions] doivent contribuer au bien-être;
- 2) [les individus] doivent poursuivre un élément pour leur propre intérêt, sans pour autant obtenir quelque chose des autres éléments;
- 3) Chacune des dimensions doit être mesurée séparément.

L'auteur se garde bien de donner une définition unique du bien-être puisque ces cinq dimensions peuvent y contribuer pour augmenter le taux de succès ou de prospérité dans la vie de l'individu. Contrairement à la théorie du bonheur authentique qui est unidimensionnelle et qui se rapproche du monisme d'Aristote, où l'on considère que l'ensemble des choses peut être réduit à une substance unique, la théorie du bien-être est multidimensionnelle puisque les cinq éléments la soutiennent.

Authentic happiness theory is one-dimensional: it is about feeling good and it claims that the way we choose our life course is to try to maximize how we feel. [...] Well-being theory is plural in method as well as substance: positive emotion is a subjective variable, defined by what you think and feel. Meaning, relationships, and accomplishment have both subjective and objective components, since you can believe you have meaning, good relations, and high accomplishment and be wrong, even deluded. The upshot of this is that well-being cannot exist just in your own head: well-being is a combination of feeling good as well as actually having meaning, good relationships, and accomplishment. The way we choose our course in life is to maximize all five of these elements.²⁸

L'individu choisi donc les éléments du bien-être qu'il désire développer en fonction de ses propres intérêts, ce qui est totalement différent de la théorie du bonheur authentique qui oriente sa façon de faire ses choix en fonction du taux de satisfaction retiré. Le but de l'individu est à quelques égards d'augmenter constamment la satisfaction ressentie dans la vie tandis que dans la théorie du bien-être, le but est de prospérer dans ses propres intérêts en augmentant les cinq dimensions (émotions positives, engagement, sens, relation positive et accomplissement) constituant le bien-être : « So the goal of positive psychology in well-being theory is to measure and to build human flourishing. Achieving this goal starts by asking what really makes us happy » (Seligman, 2011, p. 29).

Toutefois, pour construire la prospérité humaine et le bien-être selon les cinq éléments cités ci-haut, les individus doivent préalablement se servir de forces de caractère qui leur sont propres et qui émanent de leur personnalité. C'est ce qui les guident dans le développement des éléments du bien-être (Seligman, 2011; Peterson et Seligman, 2004). Toutefois, avant d'aborder les forces de caractère, il importe de définir succinctement 4 concepts liés à ces forces: la personnalité, les traits de la personnalité, le tempérament et le caractère.

²⁸ <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1533>

2.2.2.2 La personnalité, les traits de la personnalité, le tempérament et le caractère

L'étude de la personnalité constitue un champ d'étude de la psychologie au même titre que la psychologie positive. Et tout comme les concepts de bonheur et de bien-être, la personnalité ne possède pas de définition qui fait l'objet d'un consensus. Ce concept est né du constat que chaque être humain est unique et que cette unicité s'établit par l'étude de différents traits qui le font réagir dans certaines situations (Mehran, 2010). Selon Gaucher (2010, p. 49) « la psychologie de la personnalité a parmi ses buts essentiels celui d'identifier les traits qui permettent le mieux de décrire, de prévoir et d'expliquer la conduite des personnes ». C'est sans doute ce qui a poussé Allport (1961), le père de la théorie de la personnalité, à la définir comme étant : « une organisation dynamique à l'intérieur de l'individu, faite de ses systèmes psychologiques qui déterminent les caractéristiques de ses comportements et de ses pensées » (Allport, 1961, p. 28 dans Mehran, 2010, p. 25). Selon lui, les « traits » sont l'unité d'analyse la plus crédible pour étudier la personnalité et sont généralement stables au point de vue du comportement de l'individu (Mehran, 2010; Saucier et Goldberg, 2006; Seligman, 2002;). Dans la même lignée, Eysenck (1991) compare les traits de la personnalité à des patterns de comportements, de pensées et d'émotions chez l'individu. Ces traits peuvent être cognitifs ou non, dépendamment de l'intérêt porté envers l'acquisition et l'usage de la connaissance de la part de l'individu. Pour Seligman (2011), les traits de la personnalité « sont des caractéristiques positives ou négatives qui s'expriment dans divers moments et situations de la vie » (p. 18). Puis, dans une étude du langage effectuée par Saucier et Goldberg (2006) qui analyse plusieurs définitions dont celles d'Allport (1937), de Tellegen et Weller (1987), de Benet-Martinez et Waller (1997) et de Funder (2001), ces auteurs en sont venus à une définition plus large du concept : « la personnalité, c'est l'ensemble des attributs, qualités, et caractéristiques qui distinguent le comportement, les pensées et les sentiments des individus » (p. 267).

En ce qui concerne le concept de caractère, au fil des recherches en psychologie, il semble être tombé lentement en désuétude au profit de la psychologie de la personnalité (Saucier et Goldberg, 2006). Néanmoins, une nuance importante a été répertoriée par Cloninger (1998 dans Saucier et Goldberg, 2006) qui définit ce champ d'étude comme :

Un ensemble de dimensions de la personnalité (autodirectivité, propension à la coopération, autotranscendance) que la théorie considère [...] comme moins héréditaires et à développement plus tardif, car influencé par un processus de maturation, et représentant des différences interindividuelles au niveau des relations « soi-objet ». (p. 267)

Le tempérament pour sa part se référerait plus à la façon innée avec laquelle un individu réagit devant un stimuli extérieur. Bien que la question de l'inné soit encore grandement débattue scientifiquement, le tempérament « comprend habituellement des dispositions présentes de façon précoces et influencées par une combinaison de facteurs biologiques, environnementaux et dus à la maturation » (McCall, dans Goldsmith et al, 1987, dans Saucier et Goldberg, 2006). Ainsi donc, les dimensions du caractère se développent plus tardivement grâce aux expériences vécues de l'individu tandis que le tempérament est inné et se situe plus au niveau de la « réactivité émotionnelle, motrice, attentionnelle et de l'autorégulation » (Rothbart et Bates, 1998 dans Saucier et Goldberg, 2006, p. 267).

Quoi qu'il en soit, les traits de personnalité, le tempérament et le caractère font partie de l'ensemble des attributs compris dans la personnalité qui permettent de distinguer, selon l'angle choisi, les comportements, les pensées et les sentiments d'un individu, ce qui amène à circonscrire le concept de forces de caractère.

2.2.3 Les forces de caractère

L'étude des forces de caractère s'insère dans l'objet d'étude relatif à la génétique et aux prédispositions de la personnalité (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Afin de définir ce concept, il importe de souligner que le terme anglais « character » met l'accent sur la volonté et le jugement, ce qui, selon Allport (1937), fait référence à un effort que l'individu déploie afin de répondre à un code basé sur des normes sociales. On constate ainsi que Peterson et Seligman (2004) reprennent ce terme et l'allient à celui de « force », pour décrire des traits de la personnalité qui se distinguent par leurs caractéristiques positives et le fait qu'elles puissent être développées au fil du temps, pour que l'individu ressente du bien-être (Seligman, 2011; Peterson et Park, 2005; Peterson et Seligman, 2004). Les forces de caractère sont donc un ensemble de dispositions positives qui définissent un bon caractère chez l'individu, mais aussi ce qui le distingue des autres :

Nous supposons que les forces de caractère ressemblent à des traits: elles sont à l'origine des différences individuelles, ont une certaine généralité et une certaine stabilité, même si elles ne sont pas nécessairement fondées sur des caractéristiques biogénétiques immuables. En nous basant sur un principe fondamental de la psychologie positive, nous considérons que le bon caractère est plus que l'absence de mauvais caractère; il doit être étudié pour lui-même. (Peterson et Park, 2005, p.24)

À cet égard, les premiers balbutiements du champ de la psychologie positive, Seligman et Csikszentmihalyi (2000) se sont intéressés au fait que même après plus de cinquante ans de recherches, le modèle curatif n'a pas aidé le domaine de la psychologie à faire de la prévention pour ainsi aider l'individu à cultiver le bien-être et contrer la possibilité de développer un trouble d'ordre mental. En effet, plusieurs efforts ont été mis pour répertorier les maladies mentales dans des ouvrages pour aider les psychologues et les chercheurs à les dépister. Citons par exemple le

*Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM)*²⁹ de l'Association américaine de psychiatrie et la *Classification internationale des maladies (CIM)* de l'Organisation mondiale de la santé. Malheureusement, aucun ouvrage jusqu'à ce jour ne répertoriait les éléments contribuant au développement du bien-être. C'est dans ce contexte que leur perspective a été plutôt centrée sur la construction systématique de compétences d'ordre psychologique : plutôt que de vouloir créer un répertoire de référence sur les maladies mentales, ces deux chercheurs proposent alors de répertorier des éléments du côté du bien-être et du bonheur, qui ressortent chez l'individu les ressentant, ce qu'ils ont appelé des forces de caractère humain. Ces forces de caractère, selon eux, le préserve de la maladie mentale (McGovern et al., 2008; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). En effet, le courage, l'optimisme, les habilités d'ordre interpersonnelles, l'espoir, l'honnêteté et la persévérance sont, entre autres, des forces de caractère susceptibles d'aider l'individu à construire son bien-être et à être heureux (Ibid., 2000). Cette constatation les a ainsi conduits à étudier les forces de caractère à travers différents mouvements philosophiques et les principales religions du monde afin d'en venir à les répertorier selon une classification. Le *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Peterson et Seligman, 2004) a été constitué à titre de complément au *DSM- IV* et *CIM*, dans lesquels ces éléments positifs, mais essentiels à une santé mentale équilibrée, n'y figurent pas (Gaucher, 2010; Peterson et Park, 2005; Peterson et Seligman, 2004). Cet ouvrage aborde plusieurs aspects reliés à l'évaluation des forces de caractère, tant au niveau historique, conceptuel, psychométrique et appliqué, tout cela à la suite d'une recension d'écrits exhaustive de la littérature à ce sujet (Traduction libre de McGovern et al., 2008, p. 280). Ils en sont ainsi venus à déterminer vingt-quatre forces de caractère qu'ils ont regroupées en six vertus morales. Ces vertus représentent une famille de forces de caractère. Elles s'avèrent être des concepts moraux et abstraits (et donc le premier niveau de la classification) auxquels ont été

²⁹ En français, cet ouvrage a pour titre *Manuel diagnostique et statistique des désordres mentaux*.

reliés des forces de caractère (le niveau intermédiaire de la classification) qui font référence à des concepts concrets se rattachant à des situations dans lesquelles elles peuvent s'exercer dans la vie quotidienne de l'individu (voir le tableau 1 à la page suivante). Si ce dernier prend conscience qu'elles font partie de lui-même, il peut tout mettre en œuvre pour les développer davantage et cultiver ainsi son bien-être.

[...] les forces reposent sur l'acquisition et l'utilisation de connaissances et de compétences; par conséquent, elles peuvent être cultivées et renforcées à travers l'apprentissage, l'exercice et la pratique. Pour Peterson et Seligman, elles ont, à l'instar des vertus, des caractéristiques psychologiques universellement reconnues et appréciées (Walker et Pitts, 1998). Cependant, elles sont rarement toutes présentes chez un même individu; il s'agit de traits dimensionnels, ou différences individuelles, qui sont plus ou moins manifestes selon les personnes. (Della Fave, 2011, p. 50)

Les auteurs tiennent particulièrement à mentionner que le fruit de leurs recherches est une classification et non pas une taxonomie. En effet, les regroupements effectués s'appuient sur une description des forces de caractère, alors que la taxonomie s'appuie sur une théorie scientifique. Ajoutons que les auteurs invitent les autres chercheurs à modifier cette classification au fil de leurs nouvelles découvertes (Gaucher, 2010; Peterson et Seligman, 2004).

Tableau 1. Description des six vertus et des 24 forces de caractère

Vertus	Forces de caractère	Définitions
Sagesse et connaissance <i>Forces cognitives qui favorisent l'acquisition et l'usage de la connaissance.</i>	Créativité	Penser à des façons nouvelles et productives de faire les choses; Inclut les réalisations artistiques.
	Curiosité	Trouver de l'intérêt à toute expérience en cours; Trouver tous les sujets intéressants; Aimer explorer.
	Amour de l'apprentissage	Maîtriser de nouvelles habiletés et de nouveaux domaines de connaissance (par soi-même ou formellement); relié à la curiosité, mais s'en distingue par la tendance à vouloir ajouter systématiquement de nouvelles connaissances.
	Ouverture d'esprit	Examiner une chose sous tous ses angles; ne pas sauter trop vite aux conclusions; accepter de changer d'idée à la lumière de nouvelles informations.
Courage <i>Forces émotionnelles qui impliquent l'exercice de la volonté pour accomplir ses buts malgré les obstacles internes et externes.</i>	Discernement	Être capable de donner de sages conseils aux autres; Avoir des façons de voir le monde qui ont du sens pour soi et les autres.
	Authenticité (ou probité)	Se présenter de façon vraie; Être sans prétention; Prendre la responsabilité de ses sentiments et de ses actions.
	Bravoure	Ne pas reculer devant la menace, les difficultés ou la douleur; Exprimer ce qui est droit malgré l'opposition; Agir selon ses convictions même si elles sont impopulaires; Inclut la bravoure physique, mais ne s'y limite pas.
	Persévérance	Finir ce qui est commencé; Persister malgré les difficultés; Prendre plaisir à compléter une tâche.
Humanité <i>Forces interpersonnelles consistant à « tendre vers autrui et à lui « venir en aide»</i>	Enthousiasme (ou vitalité)	Approcher la vie avec excitation et énergie; Ne pas faire les choses à moitié; Vivre la vie comme une aventure; Se sentir bien vivant.
	Bienveillance	Faire de bonnes actions pour autrui; Aider et prendre soin des autres.
	Amour (bonté)	Valoriser les relations intimes avec les autres, particulièrement les relations réciproques; Être proche des gens.
	Intelligence sociale	Être conscient des motivations et des émotions des gens et de soi; Savoir faire ce qui convient dans différentes situations sociales; Savoir ce qui convient à d'autres personnes.

Justice <i>Forces civiques qui sous-tendent une vie communautaire saine.</i>	Honnêteté (ou équité)	Traiter toute personne selon la justice; Ne pas se laisser influencer par ses sentiments personnels dans les décisions impliquant autrui; Donner à chacun sa chance.
	Leadership	Encourager son groupe à travailler; S'efforcer de maintenir de bonnes relations dans le groupe; Organiser des activités de groupe.
	Collaboration (ou citoyenneté)	Bien travailler comme membre d'un groupe; Être loyal envers le groupe; Faire sa part.
Tempérance <i>Forces qui protègent contre les excès.</i>	Pardon et la clémence	Pardoner à ceux qui ont mal agi; Donner une seconde chance; Ne pas se venger
	Modestie et humilité	Laisser ses réalisations parler par elles-mêmes; Ne pas chercher à être à l'avant-scène; Ne pas se considérer comme quelqu'un de spécial.
	Prudence	Être attentif dans ses choix; Ne pas prendre de risques inutiles; Ne pas dire ou faire des choses que l'on pourrait regretter.
	Autorégulation (ou contrôle de soi)	Gérer ses sentiments et ses actions; Être discipliné; Contrôler ses appétits et ses émotions.
Transcendance <i>Forces qui favorisent une ouverture vers quelque chose de plus grand que soi et qui aident à trouver du sens à sa vie.</i>	Appréciation de la beauté et de l'excellence	Remarquer la beauté, l'excellence et la performance dans tous les domaines de la vie (arts, sciences, etc.)
	Gratitude	Être conscient et reconnaissant pour les bonnes choses qui arrivent; Être reconnaissant en remerciant les autres
	Espoir	Attendre le meilleur dans l'avenir et travailler à le réaliser; Croire qu'un bon avenir est quelque chose qu'on peut atteindre.
	Humour	Aimer rire, sourire aux autres; Voir les choses de leur côté léger; Faire des plaisanteries.
	Spiritualité	Avoir des croyances cohérentes à propos du sens de l'univers; Savoir où l'on se situe dans un ensemble plus large; Avoir des croyances à propos du sens de la vie qui orientent sa conduite et favorisent le bien-être.

(Peterson et Seligman, 2004, p. 29-30; Peterson et Park, 2005, p. 39-40; Gaucher, 2010 pour la traduction française)

Cette initiative de créer une classification des forces de caractère n'étant pas la première, Peterson et Seligman (2004) ont privilégié une méthodologie mixte rigoureuse en ne se contentant pas seulement de décrire les forces de caractère. Ils ont

procédé à une série de recherches afin de mesurer l'importance de ces dernières chez les individus, les interactions entre elles, les résultats d'interventions positives en lien avec celles-ci, etc. Ils les ont analysées et retenues dans la classification au regard de dix critères spécifiques pour ensuite les répartir selon les vertus avec lesquelles elles ont un lien le plus grand.

Les dix critères étaient les suivants: une force de caractère participe à l'épanouissement que constitue la bonne vie; une force possède une valeur morale en elle-même; qu'une personne fasse preuve d'une force ne diminue pas les autres, il n'y a pas de jeu à somme nulle, pour prendre le vocabulaire de la théorie des jeux; la force a une sorte d'opposé qui est négatif; une force doit être manifeste afin qu'elle puisse être mesurée; la force est distincte des autres forces; la force est représentée par des personnes qui sont des modèles; certains enfants peuvent faire preuve de la force de caractère de manière précoce, ce critère n'étant pas forcément applicable à toutes les forces; la force doit être absente, ponctuellement, chez certaines personnes; la société cherche à cultiver la force de caractère. (Gaucher, 2010, p. 81)

Ces dix critères démontrent l'importance qu'accordent les chercheurs à la scientificité de leur classification pour réduire au maximum les biais d'ordre subjectifs. Certes, des scientifiques en sciences sociales ont émis quelques critiques à l'égard des méthodes d'évaluation des forces de caractère lors de ces recherches et du risque des réponses auto rapportées qui minent la validité des résultats par la possibilité que les participants biaisent leurs réponses par besoin de désirabilité sociale (Crowne et Marlowe, 1964 dans Peterson et Park, 2005). Cependant, cette critique n'a pas été retenue par les auteurs puisque les résultats ont été évalués dans la perspective de la psychologie positive et que les propos des participants reposent sur des aspects positifs de leur vie qu'ils rapportent avec fierté. Le concept de désirabilité sociale ne peut s'appliquer ici puisque les forces de caractère et les vertus sont désirables socialement (Peterson et Park, 2005). Ces auteurs rapportent également que certaines forces de caractère sont plus difficiles à être déclarées par les individus (par exemple, l'authenticité et la bravoure). Toutefois, elles peuvent être évaluées à travers des

sources de données reliées à d'autres forces de caractère et aux indices comportementaux (Idem). Le questionnaire le plus populaire à ce jour pour mesurer les forces de caractère est sans aucun doute le *VIA-Inventory of Strengths (VIA-IS)* (Peterson et Seligman, 2004), qui regroupe 240 questions auxquelles le participant évalue, sur une échelle de Likert de 0 à 5, si l'item correspond entièrement à ce qu'il est ou pas du tout. Une version courte de 24 questions existe également. Ces deux questionnaires sont disponibles en ligne et sont accessibles gratuitement.³⁰

En plus de l'aspect méthodologique rigoureux, Peterson et Seligman (2004) se sont assurés que les vertus et les forces de caractère de la classification revêtent un sens commun et universel. C'est pourquoi ils se sont attardés spécifiquement à l'influence des contextes culturels à travers les courants philosophiques et religieux principaux dans le monde. Pour eux, créer cette classification permet aux professionnels évoluant dans le champ de la psychologie positive de détenir un outil présentant une terminologie commune afin de caractériser le développement optimal de l'être humain (Gaucher, 2010). Cette classification « a pour but de mettre en valeur les aspects positifs de la nature humaine afin de rééquilibrer le regard que l'on porte sur elle. Elle parle de ce qui va dans le caractère des hommes. Elle classe les forces comme on classe déjà les faiblesses. Elle peut apporter une évaluation complémentaire des évaluations traditionnelles » (idem, p. 79).

Bien que la définition de Peterson et Park (2005) soit claire, il n'en demeure pas moins que lorsqu'on aborde le sujet des forces de caractère, un flou conceptuel demeure avec la notion des valeurs. Il nous semble donc important de bien distinguer succinctement les forces de caractère de ce concept pouvant créer de la confusion.

³⁰ Ces tests sont accessibles à l'adresse suivante :
<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/default.aspx>

Les valeurs

Les valeurs sont des croyances qui guident l'individu dans ses choix dans la multitude de situations auxquelles il peut être confronté (Gaucher, 2010). Elles représentent des « standards idéaux, elles ne sont pas forcément réalisées dans nos actes » (Idem, p. 96). Elles aident l'individu à construire son identité personnelle et sociale et servent à justifier ses actes, à expliquer ses sentiments et régler des conflits. Toutefois, bien que certaines valeurs soient bien ancrées chez un individu, le contexte et les situations peuvent faire en sorte qu'il ne fasse pas des choix en fonction de ces dernières. D'après Frankl (1986 dans Mehran, 20010), la réalisation des valeurs donne un sens à la vie d'un individu. Dans ses travaux, il a catégorisé les valeurs humaines en trois dimensions : « les valeurs créatives (elles concernent ce que nous produisons, ou la façon dont nous changeons notre environnement); les valeurs esthétiques (elles impliquent l'appréciation des choses qui nous sont déjà données) et les valeurs d'attitudes (ces valeurs trouvent leur pertinence dans les situations qui ne peuvent être changées, mais auxquelles nous pouvons toujours nous adapter, à travers une transformation dans l'attitude que nous adoptons envers elles) » (Mehran, 2010, p. 23). De leur côté, Schwartz et al. (1992, 1994 dans Gaucher, 2010) ont étudié les valeurs dans plus de 70 pays et ont découvert dix valeurs universelles : « l'universalisme, la bienveillance, le conformisme, la tradition, la sécurité, le pouvoir, la réussite, l'hédonisme, la stimulation et l'autonomie ».

Au regard de ce qui précède, les forces de caractère sont des traits de caractère cognitifs et non cognitifs qui poussent les êtres humains à faire des choix en cohérence avec leurs valeurs personnelles afin de les aider à éprouver du bien-être dans la vie et qu'elle ait un sens pour eux (Peterson et Park, 2005; Peterson et Seligman, 2004; Seligman, 2002). Les valeurs sont souvent ancrées chez l'individu dès son jeune âge en fonction de sa personnalité et de l'environnement dans lequel il

évolue. Elles sont difficiles à changer, contrairement aux forces de caractère qui elles, peuvent se développer si l'individu en prend conscience.

Les résultats des recherches menées entre autres par Park, Peterson et Seligman (2006) dans cinquante-quatre pays ont d'ailleurs fait émerger cinq forces de caractère les plus présentes chez l'individu. Il s'agit de l'amour (bonté), l'honnêteté (équité), l'authenticité, la gratitude et l'ouverture d'esprit. Cependant, les études ont démontré que le bien-être et le bon caractère reposent sur les cinq forces de caractère que sont l'amour (bonté), la curiosité, l'enthousiasme, l'espoir et la gratitude (Duckworth, Peterson, Matthews et Kelly, 2007).

En résumé, ce deuxième chapitre a permis de mettre en évidence les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette recherche, c'est à dire la théorie du bien-être selon Seligman (2011) ainsi que les forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004). Pour aider à leur compréhension, il a été aussi question des concepts reliés à la personnalité, tels que les traits, le tempérament et le caractère. Enfin, un lien a été établi entre les forces de caractère et les valeurs.

Au regard des chapitres précédents, le prochain chapitre explicitera les aspects méthodologiques privilégiés dans cette recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il sera question de la méthodologie sur laquelle s'appuie cette recherche dont l'objectif général consiste à examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants. Le caractère interdisciplinaire de cette recherche allie le domaine de la psychologie positive et celui des sciences de l'éducation. La culture méthodologique de ces deux domaines présentant plusieurs différences quant aux types de recherches envisagés, la collecte de données ainsi que les analyses, il a semblé pertinent de d'abord comprendre le type de recherche exercée en psychologie positive pour ensuite aborder la recherche en sciences de l'éducation.

3.1 Bref tour d'horizon de la méthodologie employée en psychologie positive

Tel que dit auparavant, la psychologie positive étudie et promeut le fonctionnement optimal de l'individu, afin de lui permettre de développer des compétences psychologiques pour cultiver le bien-être et prévenir les troubles mentaux (Seligman, 2002). Toutefois, selon Shankland et Martin-Krumm (2012), il est très difficile d'élaborer des méthodes et outils pertinents pour évaluer le fonctionnement optimal puisque son évaluation est absente des classifications internationales des troubles mentaux (DSM-IV ou CIM-10). C'est d'ailleurs pour cette raison que les chercheurs en psychologie positive ont emprunté les démarches de recherche issues de la psychologie clinique pour s'assurer de la scientificité de leurs résultats. En effet, cette dernière s'appuyant sur le modèle médical où le psychologue intervient auprès d'un

individu afin de traiter un patient souffrant de problèmes mentaux, elle adopte des concepts et des outils de mesure psychopathologique ou psychiatrique qui ont été validés par des recherches quantitatives. Cette tendance à orienter la méthodologie vers l'analyse de données quantitatives répond au besoin de créer des modèles taxonomiques afin de catégoriser les pathologies. Ainsi, le questionnaire est un outil privilégié pour arriver à cette fin.

Pour tenter d'intégrer l'évaluation du bien-être (fonctionnement optimal de l'individu) dans les classifications internationales des troubles mentaux (DSM-IV ou CIM-10) (Shakland et Martin-Krumm, 2012), Peterson et Seligman (2004) ont travaillé à la validation des forces de caractère. « De cette manière, il deviendrait possible d'évaluer le niveau de fonctionnement positif et de bien-être actuel des individus et de travailler à l'augmentation de ces caractéristiques en parallèle du travail réalisé sur les troubles observés » (Shakland et Martin-Krumm, 2012, p. 174). Quoique la validation ne soit pas encore complétée, il demeure que les outils actuels permettent aux participants de se positionner sur une échelle bâtie sur les deux extrêmes, c'est-à-dire allant du dysfonctionnement au fonctionnement optimal. L'utilisation de ces outils permet ainsi de : « réinterpréter des outils existants à la lumière d'une théorisation plus récente de l'état de santé mentale comme n'étant pas uniquement l'absence de symptômes, mais la présence d'indicateurs de bien-être tels que la présence d'affects positifs, le sentiment de contrôle, le sens de la vie, etc. » (Shankland et Martin-Krumm, 2012, p.173).

3.1.1 Étude de six recherches en psychologie positive

Pour investiguer davantage les démarches de recherche utilisées en psychologie positive, cette section présente une analyse de la méthodologie de six recherches dans

ce domaine (Duckworth et al., 2009; Gabriele, 2008; Singh et Jha, 2008; Peterson, Ruch, Beermann, Park et Seligman, 2007; Diener et Seligman, 2002; Lu et Shih, 1997), dont cinq recherches quantitatives et une recherche qualitative (voir le tableau en appendice 1).

L'analyse des recherches de nature plus quantitative qui a permis aux différentes équipes de recherche de créer une culture de partage des données, amène à constater qu'un nombre substantiel de participants ont été sollicités, tout en ayant des études différentes tant par la durée que par l'objet spécifique de chacune d'elles. La plupart des participants proviennent des États-Unis, à l'exception de deux études, celle de Lu et Shih (1997) qui a été effectuée en Chine et celle de Peterson et al. (2007) qui a effectué une recherche comparative entre la Suisse et les États-Unis. Les outils de mesure les plus utilisés sont l'entrevue et les questionnaires. Les résultats ont tous été calculés en fonction d'une corrélation linéaire entre diverses variables, sauf pour la recherche de Lu et Shih (1997). Dans certains cas, les chercheurs ont procédé à une régression linéaire pour confirmer la validité des relations entre différents facteurs et valider leurs hypothèses initiales. Le traitement des données s'est effectué la plupart du temps par classification de thèmes et elles ont été interprétées par un groupe d'experts selon un accord inter-juges. Enfin, ces recherches tentent toutes de généraliser les résultats et ont contribué de façon significative à la définition opérationnelle des différents concepts (comme la satisfaction, le *grit*, le bien-être, le plaisir, etc.) et à l'établissement de liens entre eux. Les hypothèses de départ sont validées statistiquement dans une approche plutôt déductive, à l'intérieur de laquelle les participants adhèrent ou non à des critères qui découlent des hypothèses et du cadre théorique déjà définis par le chercheur (Blais et Martineau, 2006).

Shankland et Martin-Krumm (2012) affirment cependant que les échelles portant sur l'évaluation de dimensions positives en ce qui a trait au fonctionnement optimal de

l'individu possèdent certaines limites. De fait, « étant des questionnaires auto-administrés, les réponses comportent un certain nombre de biais, comme le fait de produire des réponses socialement désirables ou encore d'être influencées par un événement récent ayant un impact direct sur la perception de soi et de sa vie » (Ibid., p.180).

Par ailleurs, Lu et Shih (1997) ont étudié le bonheur auprès de participants chinois en collectant des données qualitatives provenant d'entrevues semi-dirigées. Cette entrevue permettait au participant de répondre à deux questions³¹ sans limites de temps. Par la suite, un groupe d'experts a classifié les énoncés de sens par thèmes et analysé ces données, de façon à ce que l'on puisse explorer le sens du mot bonheur dans la culture chinoise et les moyens de l'atteindre. Le fait de ne pas créer de catégories à l'avance, mais plutôt de les faire émerger des propos des participants, a permis de découvrir le sens profond du concept de bonheur dans un contexte particulier.

3.1.2 De la psychologie positive aux sciences de l'éducation

À la lumière de l'analyse sur les approches méthodologiques de recherches en psychologie positive, il appert que la majorité d'entre elles sont quantitatives et possède une approche déductive. Néanmoins, peu d'entre elles s'orientent vers des approches plus qualitatives afin de mieux s'attarder au sens profond de certains concepts.

Pour réussir à atteindre ce but, la recherche qualitative devient une option intéressante, puisqu'elle vise selon Anadón et Guillemette (2007), la compréhension

³¹ Les deux questions étaient : 1) Qu'est-ce que le bonheur? et 2) Qu'est-ce qui vous rend heureux?

des « significations communes qui sont élaborées pendant le processus de production et d'appropriation de la réalité sociale et culturelle ». La recherche qualitative étant inductive de nature, elle permet ainsi, lors de la collecte de données et de l'analyse, que le chercheur prenne en compte le sens que les participants donnent à leur expérience, ce qui suggère la possibilité de découvrir d'autres éléments en filigrane dans la recherche et non envisagés *à priori* dans les hypothèses et le cadre conceptuel initial (Huberman et Miles, 1991; Blais et Martineau, 2006; Anadón et Guillemette, 2007).

La recherche actuelle s'inscrit dans cette mouvance, car le peu de recherches en éducation dans une approche axée sur la psychologie positive laisse donc libre court à une investigation poussée du phénomène du bien-être afin de porter un regard inductif sur ce concept dans le contexte spécifique de l'enseignement.

3.2 Le type de recherche

Anadón (2006) décrit la recherche qualitative comme étant:

[...] souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux [...] met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets, elle combine plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu, elle valorise l'exploration inductive et elle élabore une connaissance holistique de la réalité. (p. 23)

En s'appuyant sur cette définition, le choix de la recherche qualitative dans le cadre de cette étude s'explique par le fait qu'elle permet un « design émergent » qui oriente le questionnement de la réalité humaine et la production de connaissance vers des finalités de compréhension, dont le point d'ancrage est la « construction de

consensus construits sur le dialogue et l'intersubjectivité » des acteurs sociaux et du chercheur (Anadón et Guillemette, 2007, p. 27). La recherche qualitative s'intéressant à la complexité des phénomènes, le contexte étudié permettra d'obtenir des données non quantifiables qui seront traitées de façon rigoureuse pour être en mesure de décrire différents aspects se rattachant au concept de bien-être en enseignement.

Cette recherche est compréhensive-interprétative (Savoie-Zajc, 2004) puisque qu'elle vise à découvrir le sens que donnent des enseignants au phénomène étudié, soit le bien-être dans l'enseignement. Sachant que « la connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participant, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et le processus de production » (Anadón et Guillemette, 2007, p. 28), elle mérite que l'on utilise des stratégies souples et diversifiées de collecte de données afin de stimuler l'émergence de nouvelles facettes du problème et par le fait même, permette de les ajuster en fonction des données déjà reçues (Savoie-Zajc, 2004).

Bien que cette recherche vise à analyser en profondeur les données et que la démarche semble s'inscrire dans une approche phénoménologique puisque la collecte de données en a été inspirée, elle ne l'est pas au sens de Creswell (1998) qui situe l'approche phénoménologique dans un paradigme d'exploration des expériences vécues par les participants. Cette recherche vise plutôt à dégager le sens que donnent les enseignants aux concepts clés du bien-être et des forces de caractère, puis d'en faire ressortir de nouveaux éléments s'y rattachant. L'objectif général de cette recherche consiste à examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants.

3.3 Les participants de la recherche

Cette section décrit le processus de recrutement des participants ainsi que les critères de sélection de ces derniers.

3.3.1 Le recrutement des participants

Les participants de la recherche ont été recrutés par l'intermédiaire du médium social Facebook qui regroupe un bassin général de personnes. Un message a été diffusé à une liste de plus de 245 « amis » pour les inviter à partager l'annonce de recrutement suivante: « Chers enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire passionnés de leur métier, je suis à la recherche de participants qui ressentent du bien-être dans la profession pour ma recherche doctorale. Rendez-vous au www.uqtr.ca/nancygoyette pour plus de détails! ». Cette adresse Web a présenté la démarche méthodologique de la recherche et a invité les participants intéressés à compléter un formulaire de participation en ligne. Ce formulaire de participation contient neuf questions : les questions 1 et 2 sont relatives à l'identité du participant (Nom de famille et prénom); la question 3 interroge sur l'ordre d'enseignement du participant (primaire ou secondaire); la question 4 a trait au nombre d'années d'expérience; les questions 5 et 6 concernent le milieu scolaire dans lequel il travaille (nom de l'école et de la commission scolaire) et les questions 7 et 8 demandent au participant d'inscrire ses coordonnées pour le contacter (adresse courriel et numéro de téléphone).

La question 9 porte sur la satisfaction que le participant éprouve envers son travail. Pour s'assurer de la validité de cette dernière, cette recherche s'est inspirée d'une question figurant dans le questionnaire de la vie au travail *Work-life questionnaire* (Wrzesniewski, McCauley et Rozin, 1997) qui permet de savoir comment l'individu considère son travail (comme un emploi, comme une carrière ou comme une

vocation). Elle a d'ailleurs été reprise par Seligman (2011) qui l'a libellée comme suit : « Veuillez évaluer votre degré de satisfaction au travail, sur une échelle de 1 à 7, où 1 = complètement insatisfait, 4 = ni satisfait ni insatisfait et 7 = entièrement satisfait » (Seligman, 2011, p. 241). À l'instar de ces auteurs, le bien-être de l'individu dépend, entre autres, de la satisfaction que ce dernier éprouve envers son travail. À cet égard, l'évolution du travail dans les pays riches et les changements considérables qu'il subit permettent de constater qu'il ne suffit pas d'avoir un emploi et de l'argent pour être heureux (Leonhardt, 2001 dans Seligman, 2011). Le travail étant un élément considérable de la vie de la plupart des individus, ceux-ci se questionnent de plus en plus sur le sens qu'ils lui accordent et orientent davantage leur choix de carrière, non pas dans le but de faire énormément d'argent, mais bien d'éprouver de la satisfaction à long terme dans leur métier pour ainsi ressentir du bien-être (Ibid., 2011).

Cette question a été intégralement utilisée dans le formulaire de participation, non pas pour fins d'analyse, mais pour aider à la sélection des candidats. Les participants ayant un degré de satisfaction supérieur, qui se situe entre 5 et 7, ont été sélectionnés. Les autres ont été rejetés, puisque le 4 représente la neutralité et que les degrés inférieurs (3 à 1) représentent l'insatisfaction au travail.

3.3.2 Le choix des participants et les critères de sélection

Au regard de l'objectif général de recherche, il convenait de sélectionner des participants répondant à des critères précis permettant d'explorer le bien-être dans un contexte donné. C'est la raison pour laquelle un petit groupe de personnes a été choisi afin d'étudier et de mieux comprendre une réalité qui leur est propre (Karsenti et Demers, 2004).

À la suite des réponses obtenues dans le questionnaire sur site Web, il a été convenu de sélectionner les enseignants susceptibles de mieux répondre aux questions posées dans le contexte de cette étude, et ce, en fonction de 3 critères, soit l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience et l'affirmation par le participant de son sentiment de bien-être dans l'enseignement (question 9).

Premier critère : l'ordre d'enseignement

Le choix de l'ordre d'enseignement comme critère de sélection se justifie par le fait que les milieux primaire et secondaire se démarquent plus particulièrement par leurs différences que par leurs similitudes et que du coup, ces aspects antagonistes influencent la construction identitaire des enseignants (Lessard et Tardif, 2004; Lang, 1999; Tardif et Lessard, 1999). Selon Lessard et Tardif (2004) l'ordre d'enseignement du primaire se définit comme étant un monde presque totalement féminin où l'enseignant doit enseigner toutes les matières, ce qui lui confère un statut de généraliste. Les relations humaines s'avèrent être primordiales puisque le rôle de l'enseignant se colle plus près du comportement parental. La petite taille de l'école et le nombre restreint d'élèves dans chacune des classes permet des rapports plus personnalisés, une source de satisfaction au travail pour le personnel enseignant. Les enfants étant plus curieux et affectueux de nature, il est plus facile de les intéresser et de les motiver dans leurs apprentissages, sans oublier que les enseignants reçoivent une gratification immédiate de leurs élèves. En contrepartie, les enseignants du primaire sont souvent victimes de préjugés en rapport à l'aspect rudimentaire de leurs savoirs et de l'utilité sociale de l'instruction dispensée (Lang, 1999).

Pour ce qui est de l'enseignement au secondaire, il peut être décrit comme un monde plus masculin où l'enseignant est spécialiste d'une discipline en particulier. Les

relations humaines sont moins développées qu'au primaire puisque les enseignants côtoient souvent près d'une centaine d'élèves par semaine, provenant de groupes plus nombreux et hétérogènes. La gratification des élèves et la motivation envers les apprentissages ne sont pas gagnés d'avance, vu la nature des adolescents. Cependant, la profession d'enseignant au secondaire est plus valorisée socialement que celle au primaire puisque qu'ils maîtrisent une discipline (Lang, 1999).

Ceci dit, le milieu scolaire génère un contexte de travail particulier, où le type de personnalité d'un enseignant peut orienter son choix quant à l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) dans lequel il cheminera (Tardif et Lessard, 1999). Les différences ci-haut évoquées ont d'ailleurs des conséquences sur l'organisation du travail, la satisfaction ressentie ainsi que l'identité professionnelle (Lessard et Tardif, 2003). Qui plus est, l'arrimage de l'enseignant avec un groupe d'âge s'avère important pour la construction de son identité professionnelle et aussi son sentiment de compétence (Ibid.). Ainsi à l'instar des propos de Seligman (2011), comme le bien-être ressenti par un individu se vit différemment selon les contextes et les choix qu'il fait en fonction de ses propres intérêts (Seligman, 2011), le facteur de l'ordre scolaire risque de jouer un rôle important dans l'analyse des facteurs du bien-être et des forces de caractère.

Deuxième critère : le nombre d'années d'expérience

Pour répondre aux questions de la recherche, la sélection des enseignants s'avère très importante au regard du nombre d'années d'expérience dans le métier. Sachant que la complexité vécue par les enseignants dans leur contexte de travail est un élément influençant leur prédisposition psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Lantheaume et Hérou, 2008 ; Blanchard-Laville, 2001), une réflexion sur le sentiment de bien-être

associée à leur métier ne serait pas pertinente pour des enseignants en début de carrière. De fait, au vu des recherches de Pelletier (2013), Mukamurera al. (2013), Martineau, Vallerand et Bergevin (2008) ainsi que Martineau et Presseau (2006), les enseignants en insertion professionnelle semblent moins prédisposés à réfléchir sur leur sentiment de bien-être puisque leur statut précaire associé à celui d'un jeune professionnel fait en sorte que le niveau de stress augmente (Royer, Loisel, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001) et qu'ils sont plutôt en état de choc face à cette nouvelle réalité où ils doivent s'adapter constamment à un environnement complexe et changeant (Mukamurera et al., 2008). Dans cette situation, ils tentent d'abord de consolider leurs actions, ce qui n'encourage pas la prise de recul nécessaire pour approfondir leur sentiment de bien-être au sens de Seligman (2011).

À la lumière de l'étude sur les étapes de la carrière enseignante de Huberman (1989), il est pertinent de sélectionner des enseignants ayant au moins sept années d'expérience. Cette étude suggère ainsi que ces enseignants plus expérimentés entrent dans des phases d'expérimentation et de remise en question.

La première phase se décrit comme étant un moment pour l'enseignant de « majorer son apport et son impact au sein de la classe » ou de s'attaquer « aux aberrations du système » (Huberman, 1989, p.7). Selon cet auteur, « cette phase peut déclencher une recherche active des responsabilités administratives — ce qui introduit la problématique de l'ambition personnelle — ou de nouveaux défis, ce qui répondrait à une peur qui fait surface, celle de la routine ». La deuxième phase, soit celle de remise en question, se particularise par des « symptômes » allant « d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière » (ibid.).

C'est la raison pour laquelle cette étude se penchera sur des enseignants ayant au minimum sept années d'expérience puisque qu'ils semblent plus disposés à se questionner et à définir leur sentiment de bien-être dans le métier.

Troisième critère : l'affirmation du sentiment de bien-être en enseignement

L'étude en profondeur des forces de caractère relié au bien-être en enseignement oblige la sélection d'enseignants affirmant ressentir ce sentiment dans la profession. L'objectif général de cette recherche consistant à examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants, il semble opportun d'étudier ce phénomène auprès de ceux qui déclarent ressentir le sentiment d'être bien dans la profession.

Pour ce faire, une sélection naturelle a été effectuée par la page d'accueil du site Web consacré à cette recherche. On peut ainsi faire l'hypothèse que le sujet de la recherche ainsi que la démarche méthodologique de cette dernière ont fort probablement contribué à diminuer la probabilité que des enseignants n'éprouvant pas de bien-être dans la profession aient été enclins à vouloir tout de même participer.

Bien que les résultats de cette recherche se penchent sur des pratiques déclarées et qu'il n'y ait pas eu d'observations directes du phénomène du bien-être en classe, il semble que le simple fait d'affirmer d'être bien dans la profession a suffi pour sélectionner nos participants. En effet, tous les enseignants développent des croyances envers leur métier, malgré le caractère incertain et l'isolement qu'ils vivent dans leur milieu, qu'elles soient positives ou négatives. Selon Durand (1996), « ils [les enseignants] s'efforcent d'obtenir un contrôle cognitif basé sur leurs expériences et leurs convictions personnelles » (p. 192). C'est à travers ces expériences que l'on

retrouve les sentiments déclarés des enseignants envers la profession. Un enseignant n'ayant pas un ressenti positif envers son travail ne sera pas enclin à participer à une recherche de ce type puisque les questions préliminaires ne réfèrent pas à une expérience agréable pour lui.

3.3.3 Les participantes et participants de la recherche

À la suite du message lancé sur Facebook, trois participants ont rempli le questionnaire en ligne. Un contact par courriel a été fait pour s'assurer que les participants correspondent aux critères de sélection, ce qui s'est avéré le cas. Ensuite, la planification des trois rencontres a été effectuée avec ceux-ci. Les trois autres participants ont été recrutés lors de rencontres informelles, soit par la chercheuse ou par des suggestions de tierces personnes. Un contact courriel a été établi et les participants ont dû répondre à la question 9 et aux trois critères de sélection. Au final, 5 femmes et un homme ont été choisis. Le tableau 2 suivant présente globalement les enseignants qui ont participé à cette recherche.

Tableau 2. Les participants de la recherche

Nom fictifs	Genre	Ordre d'enseignement	Nombre d'années d'expérience	Échelle de satisfaction (1 à 7)
Chloé	Féminin	Primaire	14	6
Vanessa	Féminin	Primaire	15	6
François	Masculin	Primaire	16	6
Violaine	Féminin	Secondaire	7	6
Nadia	Féminin	Secondaire	14	6
Alexandra	Féminin	Secondaire	14	6

3.3.4 Le certificat d'éthique

Le comité d'éthique a accordé son assentiment à ce projet et le numéro du certificat d'éthique est le CER-12-184-07-03.10 (Appendice 2). Il est à noter que le consentement de chacun des participants a été requis et ces derniers ont pu se retirer de la recherche à tout moment. Cette recherche ne comporte aucun risque psychologique pour les participants tout au long de la collecte de données. Enfin, la participation à notre recherche étant sur base volontaire, la sélection des meilleurs cas parmi les candidatures obtenues a été faite par l'intermédiaire du questionnaire, et particulièrement par le degré de satisfaction qu'ils éprouvent envers leur travail.

3.4 Les outils de collecte de données

En raison du type de recherche compréhensive-interprétative et de l'approche inductive pressentie pour étudier le phénomène du bien-être en enseignement, deux outils de collecte de données sont privilégiés dans cette recherche : l'entrevue comme outil principal de collecte de données et la carte heuristique comme outil secondaire, qui permet la triangulation des méthodes.

3.4.1 L'entrevue selon la méthode de Seidman

La méthode de Seidman (2006) a été choisie pour effectuer la collecte des données. De fait, cette approche permet de s'attarder à la signification profonde³² des concepts à l'étude. Elle préconise que le chercheur conduise trois entrevues, d'une durée de

³² Le terme anglais utilisé par l'auteur est « in deep ».

quatre-vingt-dix minutes chacune³³, avec les mêmes participants. Selon Seidman, l'entrevue de type phénoménologique requiert une mise en place du contexte de vie dans lequel le participant évolue pour réussir à comprendre en profondeur les propos de ce dernier. L'expérience narrée et contextualisée par le participant fournit des données significatives et imprégnées de sens. En effet, la principale force de l'entrevue en profondeur, telle que conduite selon cette méthode, permet de comprendre les détails relatifs à l'expérience des individus selon leur point de vue : « We can see how their individual experience interacts with powerful social and organisational forces that pervade the context in which they work, and we can discover the interconnexions among people who live and work in a shared context » (Seidman, 2006, p. 112). Chacune des rencontres tient compte de la temporalité des expériences relatées par les enseignants et sert à répondre aux trois questions de la recherche. Tout comme le privilégie cette méthode, une partie des données a été recueillie à l'aide d'entrevues semi-dirigées ce qui requiert trois rencontres (dans un intervalle de 3 à 7 jours) et une analyse des données en trois temps. L'auteur précise que la première entrevue permet au chercheur et au participant d'établir le contexte dans lequel le participant évolue et construit son expérience dans sa vie en général. La deuxième entrevue reconstruit les détails de cette expérience, toujours en respectant le contexte, mais en ciblant certains événements reliés à l'objet de recherche. Enfin, la troisième entrevue encourage le participant à réfléchir sur le sens de ces expériences.

Dans le cadre de cette étude, cette démarche de collecte de données a favorisé l'émergence par boucles de régulation d'un entretien à l'autre, permettant du coup d'analyser de manière toujours de plus en plus approfondie, le phénomène du bien-être en enseignement. Dans cette perspective, « l'activité narrative exige du sujet un

³³ Seidman (2006) s'appuie sur les travaux de Dolbeare et Schuman pour déterminer que 90 minutes est une durée d'entrevue raisonnable puisque 60 minutes est trop court et que 120 minutes est trop long pour les participants.

retour sur le passé ainsi que le partage de son histoire avec les autres. De cette façon, la réflexion autobiographique, la construction de son récit et le déploiement de son histoire personnelle et professionnelle combinent, selon Malet (1999), la formation et l'identité » (dans Anadón et al., 2001, p. 34).

La première entrevue aborde le passé de l'enseignant pour faire ressortir ses motivations à choisir le métier et relater son expérience quant à son insertion professionnelle dans ses premières années. Cette entrevue aide ainsi à faire ressortir les forces du caractère et certains éléments contribuant à la persévérance du participant au cours de ses premières années dans l'enseignement, en lui permettant de construire un sens par rapport à ses expériences en lien avec le contexte dans lequel il a évolué (Seidman, 2006).

Après une analyse partielle des données et la prise en compte des commentaires du participant quant à la première entrevue, le deuxième entretien porte sur la réalité actuelle de l'enseignant pour faire ressortir les détails concrets rattachés à son expérience. Il décrit son travail, ses relations avec les élèves et ses collègues. Ainsi, les forces de caractère qui favorisent son sentiment de bien-être dans la profession sont mises à l'avant-plan.

Enfin, le troisième entretien porte sur le sens que l'enseignant donne à son expérience pour faire ressortir les perspectives qu'il projette quant à sa profession. Cette entrevue sert à mettre en exergue les facteurs qui interagissent dans sa vie et qui contribuent au sentiment de bien-être. Dans la même foulée, une investigation plus profonde est effectuée avec le participant afin d'explorer les objectifs à long terme qu'il s'est fixés dans son travail et voir si la poursuite de ces objectifs s'effectue avec passion et intérêt.

Ces entretiens ont été enregistrés et c'est la chercheure qui a eu le rôle d'interviewer les participants. Pour conclure chacune des entrevues, la chercheure a fait un résumé des propos tenus à l'aide de la carte heuristique, ce qui permettait aux participants de rectifier les informations, en ajouter ou en supprimer. À la suite de chacune des entrevues, les verbatims ont été retranscrits afin de guider la chercheure vers des pistes de questions supplémentaires pour les entrevues subséquentes. Au début des entrevues suivantes, un retour sur la carte heuristique de l'entrevue précédente a été effectué. Par le fait même, cela a donné la possibilité aux enseignants de clarifier certains passages ou d'ajouter certaines informations, le tout en vue d'assurer la fidélité des données (Baribeau, 2009; Savoie-Zajc, 2004). Le tableau 3 ci-dessous résume le contenu de chacune des entrevues et les objectifs de recherches ciblés pour fin d'analyse.

Tableau 3. Canevas des entrevues

Description des sujets abordés par l'entrevue	Objectif de recherche ciblé par l'entrevue	Questions d'entrevue
Entrevue 1		
Le passé de l'enseignant pour faire ressortir ses motivations à choisir le métier et relater son expérience quant à son insertion professionnelle.	<i>Faire ressortir les dimensions du bien-être dans un contexte d'enseignement.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pourriez-vous nous parler de votre vie en général? 2) Depuis combien de temps enseignez-vous? 3) (Pour les enseignants au secondaire) Quelle discipline enseignez-vous? Est-ce celle pour laquelle vous avez été formé à l'université? 4) Pourquoi avez-vous choisi la profession enseignante? Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner au primaire/secondaire? 5) Pourriez-vous nous décrire vos premières années dans le milieu de l'enseignement?
Entrevue 2		
La réalité actuelle de l'enseignant pour mettre en lumière les détails concrets rattachés à son expérience. Description de son travail, de ses relations avec ses pairs	<i>Situer l'enseignant dans le contexte lié à sa vie professionnelle. Faire émerger les forces de caractère prédominantes en enseignement. Créer un lien entre les forces du caractère et le bien-être.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quelles sont les différentes tâches rattachées à votre travail? 2) Comme décririez-vous les relations que vous entretenez avec vos collègues et la direction? 3) Comme décririez-vous les relations que vous entretenez avec vos élèves? 4) Pourriez-vous décrire une journée typique

et ses élèves. Les moyens qu'il a développés pour se sentir bien.		<p>au travail?</p> <p>5) Comment décririez-vous votre environnement de travail?</p> <p>6) Qu'aimez-vous le plus faire dans ces tâches? Pourquoi?</p> <p>7) Quelle (s) tâche (s) aimez-vous le moins? Pourquoi?</p> <p>8) Racontez-moi une anecdote que où vous avez vécu du bien-être dans l'exercice de vos fonctions.</p> <p>9) Selon vous, à la lumière de cette anecdote, comment pourriez-vous expliquer ce sentiment de bien-être?</p> <p>10) Est-ce que ce sentiment contribue à votre persévérance dans le métier? De quelle manière?</p>
Entrevue 3		
Les différents facteurs qui interagissent sur la situation actuelle de l'enseignant. Les traits de personnalité et facteurs contribuant à son bien-être. Les objectifs et les perspectives de carrière.	<p><i>Favoriser une autoréflexion chez le participant afin qu'il construise un sens de ses expériences rattachées au bien-être en enseignement. Faire ressortir le sens que l'enseignant donne à son métier.</i></p>	<p>1) En analysant vos propos sur la vie avant que vous deveniez un enseignant et des propos sur votre vie actuelle en tant qu'enseignant, quel sens donnez vous au métier d'enseignant?</p> <p>2) Selon vous, quels traits de personnalité ont contribué à votre bien-être dans l'enseignement?</p> <p>3) Quelles sont les conditions essentielles à votre bien-être dans le métier?</p> <p>4) Quelles sont les traits de personnalité et les qualités qu'un enseignant doit posséder pour se sentir bien dans le métier?</p> <p>4) Qu'est ce qui contribue à votre persévérance dans l'enseignement? Pourquoi?</p> <p>5) Croyez-vous être une personne passionnée dans votre métier?</p> <p>6) Quels sont vos projets à court terme, moyen terme et long terme dans le métier?</p> <p>7) Comment vous voyez-vous dans 5 ans? Dans 10 ans?</p>

3.4.2 La carte heuristique

Afin de faire ressortir différents aspects du phénomène de bien-être en enseignement grâce à la triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), la chercheure a pris des notes sous forme d'une carte heuristique (ou mind map) (Buzan, 2010) à chacune des entrevues.

La carte heuristique se définit comme : « a graphically and visually interlaced thinking tool for storing, organising, prioritising and outputting information » (ibid., p. 109). Le processus de création d'une carte heuristique permet de démontrer graphiquement et visuellement comment le cerveau connecte et traite l'information reliée à une question ou à un sujet. Cet outil a permis à la chercheuse de construire simultanément, lors de l'entrevue, une image générale de sa compréhension des propos du participant. Une carte heuristique peut être construite électroniquement (avec certains logiciels comme ImindMap 7, Imap, CMap tool, etc.) ou manuellement à l'aide d'une grande feuille de papier et des crayons feutres de couleur. Dans le cadre de la présente collecte de données, la construction manuelle de la carte a été privilégiée, car cette technique permet la spontanéité et la rectification de l'information plus rapidement, en plus d'être plus accessible et moins encombrante qu'un ordinateur. À la suite de l'entrevue, la carte générée manuellement a été copiée dans le logiciel ImindMap 7 en prenant soin de bien respecter la disposition de l'information³⁴.

La construction d'une carte heuristique se base préalablement sur trois éléments : 1) Le sujet que l'on veut traiter, 2) la question centrale (que l'on veut résoudre) et 3) l'objectif visé (ou le résultat escompté). Bien entendu, le canevas d'entrevue a préalablement déterminé le premier élément, c'est à dire les sujets qui sont traités lors des trois entrevues. Le deuxième élément est le cœur de la carte qui permet de construire un réseau d'idées associé à la question centrale que l'on veut résoudre. Tout au long de l'entrevue, les propos du participant alimentent la chercheuse dans l'élaboration des aspects reliés à cette dernière, ce qui la guide pour dessiner différentes branches de couleur différentes portant l'intitulé de l'aspect. Ces aspects sont subdivisés pour créer des niveaux inférieurs faisant appel à des idées secondaires ou tertiaires.

³⁴ Les appendices 6 à 8 présentent les cartes heuristiques des entrevues de Vanessa à titre d'exemple.

À la fin de chaque entretien, la chercheure présente la carte heuristique de l'entrevue au participant, qui sera invité à rectifier, ajouter ou effacer des éléments retenus par cette dernière en fonction de l'objectif principal de la rencontre et de sa perception des propos tenus.

À l'entrevue suivante, la carte heuristique de l'entrevue précédente a été présentée au participant pour valider l'authenticité des propos et ajouter, le cas échéant, de nouveaux éléments ayant émergé chez le participant entre les deux rencontres. Cet outil est fort utile pour approfondir le sens des propos de ce dernier. Sachant que « le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures » (Blais et Martineau, 2006, p. 3) et que souvent il est attribué *à posteriori* par une interprétation (idem), cette démarche facilite une investigation en profondeur de certains aspects qui auraient peut-être été traités superficiellement. Le tableau 3 des trois entrevues présenté précédemment a été utilisé pour constituer le canevas de départ des trois cartes heuristiques.

Tableau 4. Canevas de départ pour les cartes heuristiques

	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3
Sujet abordé	Le passé de l'enseignant pour faire ressortir ses motivations à choisir le métier et relater son expérience quant à son insertion professionnelle.	La réalité actuelle de l'enseignant pour mettre en lumière les détails concrets rattachés à son expérience.	Les objectifs et les perspectives de carrière.
Question centrale	Quelles ont été vos motivations pour choisir le métier d'enseignant?	Comment décrierez-vous votre travail actuel?	En considérant votre expérience professionnelle et les défis quotidiens du métier, comment envisagez-vous votre carrière dans une

			dizaine d'années?
Objectif visé	Faire ressortir les dimensions du bien-être dans un contexte d'enseignement.	Situer l'enseignant dans le contexte lié à sa vie professionnelle. Faire émerger les forces de caractère prédominantes en enseignement. Créer un lien entre les forces du caractère et le bien-être.	Favoriser une autoréflexion chez le participant afin qu'il construise un sens de ses expériences rattachées au bien-être en enseignement.

En s'inspirant des étapes de construction d'une carte heuristique selon Buzan (2010, p. 123), la même procédure a eu lieu :

- 1) Lors de chaque rencontre, une grande feuille de papier a été déposée sur la table où se déroulait l'entrevue. La chercheure a indiqué au centre la question centrale;
- 2) Lors de l'entrevue, la chercheure a créé des branches primaires (associées à une couleur distincte) qu'elle a intitulées selon les éléments énoncés par le participant sous forme de mots clés ou de dessins;
- 3) Elle a créé des branches tertiaires pour bien mettre l'accent sur les idées s'inscrivant dans les éléments principaux, et a indiqué ses questionnements pour permettre au participant d'approfondir ses propos;
- 4) À la fin de l'entrevue, la chercheure a présenté la carte en résumant les idées émises tout au long de l'entrevue. Le participant pouvait, s'il le désirait, apporter des éléments supplémentaires, rectifier des propos ou approfondir certains aspects abordés.

3.5 Déroulement de l'expérimentation

La période de recrutement des participants s'est étendue de janvier 2013 à septembre 2013. Les entrevues se sont déroulées en deux temps puisque lors du premier appel (janvier 2013), seulement trois participants avaient signifié leur intérêt pour la recherche. Ces derniers répondant aux critères de sélection, 9 entrevues ont eu lieu entre la fin janvier 2013 et le début mars 2013. Généralement, chaque entrevue avait lieu de 7 à 12 jours d'intervalle. Trois autres enseignants ont été recrutés vers la fin de l'été, ce qui a permis d'entreprendre les 9 autres entrevues, qui se sont déroulées entre le mois de septembre et le début décembre 2013, toujours dans un intervalle de 7 à 12 jours.

Les rencontres ont eu lieu dans des lieux divers : restaurants, à la maison des participants, à l' cole où travaillent les enseignants ou au bureau de la chercheure. En moyenne, les entrevues duraient environ 45 minutes et étaient enregistrées (avec le consentement du participant). Une carte heuristique était simultanément créée à la lumière des propos des enseignants, ce qui leur permettaient de faire des ajouts ou rectifier certaines affirmations au fur et à mesure durant l'entrevue.   la fin de chacune d'entre elles, une synthèse était faite par la chercheure pour s'assurer de l'exactitude des allégations.

Entre les entrevues, le verbatim était constitué et la carte heuristique, produite dans le logiciel Imindmap 7. Une analyse sommaire était entreprise pour s'assurer que les aspects étudiés dans cette entrevue avaient été abordés en profondeur et des questions d'approfondissement étaient envisagées pour l'entrevue suivante si tel n'avait pas été le cas.

À la rencontre suivante, la carte heuristique était présentée de nouveau au participant et on lui demandait s'il avait quelque chose à ajouter à la lueur de ses réflexions entre les deux entrevues. De nouveaux éléments étaient ajoutés dans ce cas. Les questions d'approfondissement ont été alors posées s'il y avait lieu.

Au moment où les trois entrevues avaient eu lieu avec un même participant, l'analyse complète des données était enclenchée par l'étude des verbatims et la création d'unités de sens au regard du cadre théorique dans NVivo.

3.6 L'analyse des données

Les données ont été analysées selon l'approche d'analyse inductive générale (Biémar, 2009; Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006) qui se définit comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais et Martineau, 2006, p. 3). En s'appuyant sur Thomas (2006), Blais et Martineau (2006) ont traduit les trois objectifs que poursuit l'analyse inductive : 1) La condensation des données brutes sous forme de résumé, 2) L'établissement de liens entre les objectifs de la recherche et les catégories émergeant des données brutes, 3) Le développement « d'un cadre de référence ou d'un modèle à partir de ces nouvelles catégories » (p. 4). Pour ce faire, nous avons travaillé à partir de verbatims et de cartes heuristiques issus de dix-huit entretiens (3 entretiens par participant pour un total de 6 participants).

3.6.1 Le processus d'analyse des données

La collecte des données lors des entrevues générant un grand nombre de texte à analyser au regard des objectifs de la recherche, il a été primordial de procéder à une

réduction substantielle de ces dernières afin de faire ressortir celles qui sont les plus significantes et intéressantes (Seidman, 2006 ; Miles et Huberman, 2003).

L'analyse a été ainsi faite en deux temps : dans un premier temps, la chercheuse a procédé à une analyse sommaire des données pendant les entrevues de sorte qu'il y ait une triangulation constante de ces dernières. De fait, la présentation de la carte heuristique en présence du participant dans un but de validation ainsi que la lecture du verbatim à la suite de la rencontre, a permis de générer les éléments nécessaires à démarrer l'entrevue suivante. Cette triangulation étant « au coeur du processus de coconstruction des connaissances » (Savoie-Zajc, 2004, p. 146), elle supporte « l'objectivation du sens produit par la recherche » (idem) pour assurer la fiabilité.

Dans un deuxième temps, à la fin des trois entrevues, les verbatims ont été analysés dans une posture de recherche analytique (Demazière et Dubar, 2004 dans Biemar; Malo, 2006), qui constitue la co-construction du sens avec les participants (Malo, 2006). L'analyse inductive générale permet la réduction des données brutes par la catégorisation. Ce type d'analyse par catégories a permis aisément d'utiliser le logiciel NVivo 8.

À la lumière des propositions de Blais et Martineau (2006, p. 6), l'analyse par catégories a été effectuée par le biais de quatre étapes essentielles :

1) Préparer les données brutes

Cette étape consiste à préparer les données brutes selon un format uniforme pour faciliter l'analyse. Un fichier *Word* a été créé par entrevue. Par la suite, ce fichier a été intégré dans le logiciel NVivo 8 pour créer les catégories.

2) Procéder à une lecture attentive et approfondie.

Cette étape consiste à lire à plusieurs reprises les textes afin que le chercheur se familiarise avec le contenu des entrevues. En ce qui a trait à cette recherche, une première lecture des verbatims a été effectuée en regroupant les trois entrevues par participant pour avoir une vue d'ensemble du profil de chacun (Seidman, 2006). Cela a permis de s'approprier la réalité individuelle des participants et de sélectionner les passages les plus susceptibles d'être les plus importants au regard de l'objectif de recherche.

3) Procéder à l'identification et à la description des premières catégories

Cette étape consiste à entamer une catégorisation de premier niveau. Les données brutes étant trop nombreuses pour que le chercheur puisse les traiter aisément, le processus de catégorisation permet de les simplifier afin de pouvoir éventuellement en tirer des conclusions (Miles et Huberman, 1991). Travailler les données de cette façon permet de construire un sens à ces dernières pour produire des catégories, catégories qui sont liées directement aux objectifs de la recherche. Les catégories émergeront d'elles-mêmes sans prendre en compte le cadre théorique qui présente vingt-quatre forces de caractère sous la forme d'une catégorisation. Par cette initiative, il existe la possibilité d'en découvrir d'autres rattachées à ce contexte en particulier, surtout en ce qui a trait au concept du bien-être qui est ressorti lors des entretiens, en vue d'assurer une validité externe. Toutefois, ces catégories ont été nombreuses et il a fallu les regrouper puisqu'elles se répétaient fréquemment. C'est pour cette raison que la chercheuse s'est attardée aux « patterns » ou thèmes récurrents (Huberman et Miles, 1991) afin de les regrouper et réduire considérablement le nombre de thèmes. En effet, « le codage thématique est une

façon de regrouper ces résumés en un nombre réduit de thèmes ou d'éléments conceptuels plus synthétiques » (idem, p. 118). De cette façon, l'encodage de « patterns » vise à détecter les relations entre les thèmes et permet de créer des profils chez les participants.

4) Poursuivre la révision et le raffinement des catégories

Cette étape consiste à continuer d'analyser les données en créant des sous-catégories « incluant des points de vue contradictoires ou de nouvelles perspectives » (Blais et Martineau, 2006). Il est important de garder en tête que le but de ce processus est d'en arriver à restreindre les catégories à un maximum de huit (et un minimum de trois) afin de favoriser une vue d'ensemble des éléments importants. Ce processus nous a permis d'analyser les forces de caractère les plus dominantes chez les enseignants et éventuellement faire un lien avec leur sentiment de bien-être.

3.7 La qualité de la recherche

Il est primordial que l'analyse des données recueillies se base sur des critères de scientificité. En s'inspirant entre autres de Baribeau (2009), de Paquay (2006), de De Ketele et Maroy (2006), de Van der Maren (2006), un processus d'analyse des données a été développé au regard de trois critères : la validité, fiabilité et la transférabilité.

3.7.1 Critères de scientificité

La validité

Baribeau (2009) distingue deux types de validité : la validité interne et la validité externe. La validité interne se résume brièvement par l'organisation des données de façon à ce qu'elles représentent la réalité étudiée et de ses différentes composantes. Pour ce faire, la cohérence a été assurée entre les questions de recherche, le cadre théorique et la méthodologie employée avant d'aller quérir les données sur le terrain. La validité externe fait appel à la mise en relation entre la problématique et les résultats, en tenant compte des données recueillies chez les participants. Dans le processus de collecte de données, il a été choisi de mettre en place deux moyens pour valider avec le participant les informations recueillies et leur interprétation. En créant une carte heuristique durant l'entrevue et en la présentant au participant à la fin, cela augmente la possibilité que l'interprétation de son récit soit conforme, en plus de lui permettre de corriger certaines erreurs d'interprétation de la part du chercheur. Puis, le fait de représenter cette carte à l'entrevue suivante amène le participant à vérifier une seconde fois les informations afin d'éventuellement en ajouter ou en supprimer. Ce type de méthode permet un retour constant avec le participant, ce qui conduit à une analyse minutieuse des données recueillies en fonction de catégories reliées aux différents thèmes de la recherche par la suite.

La fiabilité

La fiabilité réfère à « la cohérence qu'il y a entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 143). L'un des moyens utilisés pour assurer la fiabilité d'une recherche est la triangulation des données, qui se définit,

selon Denzin (1978 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 146) comme « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes ». Dans cette recherche, le recours à la triangulation des méthodes et à la triangulation du chercheur a assuré de répondre à ce critère. La triangulation des méthodes s'est traduite par l'utilisation, tel que vu précédemment, de deux outils de collecte de données, c'est à dire l'entrevue et la carte heuristique. Pour ce qui est de la triangulation du chercheur, elle a été de deux ordres : d'une part, la validation inter-juges a été privilégiée en présentant la codification du matériel, tout au long du processus d'analyse, à d'autres chercheurs ayant une familiarité avec les concepts du cadre théorique. D'autre part, la chercheure a fait un retour auprès des participants lors de la collecte des données pour s'assurer que sa compréhension des récits des participants est en cohérence avec le vécu expérientiel de ces derniers.

La transférabilité

La transférabilité se définissant comme la capacité d'adapter les résultats d'une recherche à d'autres contextes (De Ketele et Maroy, 2006; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), il a été envisagé que certains résultats de cette recherche puissent être transférables. Bien que la compréhension en profondeur du phénomène du bien-être en enseignement ne puisse pas être généralisable au sens de l'approche hypothético-déductive qui vise « l'extension des résultats à une population plus large à partir de critères d'échantillonnage, et où il existe des critères quantifiables » (Verhoeven, 2006, p. 108), l'interprétation du sens donné par les enseignants par rapport aux trois concepts clés a permis d'adapter les conclusions à un contexte plus général.

3.8 Interprétation des résultats

Les données recueillies par l'intermédiaire des verbatims et des cartes heuristiques sont le point d'amorce d'une réflexion permettant d'organiser les données pour décrire le phénomène du bien-être dans l'enseignement, ce qui pourrait conduire à une modélisation de ce dernier. Selon Baribeau (2009, p. 144), « il est tout aussi plausible que cette réflexion le conduise à prédire, ou encore à prescrire des actions qu'il conviendrait de mettre en œuvre ». Le fait est de noter que l'analyse des données de cette recherche s'est faite de façon continue à partir de la première collecte de données jusqu'à l'analyse du dernier verbatim. Cette particularité a permis l'émergence de nouveaux éléments relatifs à l'objectif de recherche et aux questions susceptibles d'enrichir le cadre conceptuel de départ et assurer une interprétation en profondeur.

Somme toute, le cadre méthodologique ayant permis de spécifier, entre autres, le type de recherche, les critères de sélection des participants, les outils de collecte de données privilégiés ainsi que le déroulement de l'expérimentation, il convient maintenant de présenter l'analyse des résultats.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE RECHERCHE

Dans le but d'atteindre l'objectif général de recherche qui consiste à examiner les facteurs personnels qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants et de répondre aux questions de recherche suivantes : Quelles dimensions du bien-être des enseignants valorisent-ils pour se sentir bien dans la profession? ; Selon ces enseignants, quelles forces de caractère contribuent au développement de leur sentiment de bien-être ? ; En quoi ces forces de caractère leur permettent-ils de trouver du sens dans leur profession afin de favoriser ce sentiment de bien-être? ; ce chapitre présente l'ensemble des résultats. Dans un premier temps, il sera question du processus de catégorisation des unités de sens. Ensuite, de l'analyse des entrevues qui a été effectuée par ordre d'enseignement et par enseignant, pour en dresser un portrait individuel. Enfin, une analyse globale des résultats est présentée au regard des catégories retenues.

4.1 Processus de catégorisation des unités de sens

L'analyse des données s'est effectuée à l'aide des verbatims dont les propos ont été reliés à des unités de sens répertoriées selon deux catégories pré établies présentées aux appendices 3 et 4. L'appendice 3 regroupe sous forme d'un tableau les cinq dimensions du bien-être selon la théorie de Seligman (2011). L'appendice 4 présente les 24 forces de caractères associées aux six vertus selon la classification de Peterson et Seligman (2004).

L'étude des verbatims a aussi permis l'émergence d'éléments en lien avec le bien-être sans qu'ils soient toutefois issus des catégories émergeant des modèles pré-cités. D'autres unités de sens ont ainsi été créées et regroupées sous diverses catégories dans une approche inductive tout au long de l'analyse des données. Ces dernières figurent à l'appendice 5.

Ces catégories permettent de déterminer, à travers les trois entrevues de chacun des participants, s'il est possible d'observer la prédominance d'une ou de certaines dimensions du bien-être ainsi que d'une ou de certaines forces de caractère davantage présentes chez des enseignants éprouvant du bien-être dans la profession.

Les résultats de cette recherche sont présentés en fonction de l'ordre d'enseignement, en commençant par les participants qui enseignent au primaire pour terminer avec ceux qui enseignent au secondaire. Le choix de regrouper les résultats de toutes les entrevues effectuées chez un enseignant permettra de présenter les dimensions du bien-être, les forces de caractère et les éléments émergents prédominant chez ce dernier, puisque lors des rencontres, il n'a pas été rare que les participants amenaient des éléments appartenant à l'une ou l'autre des entrevues en vertu du canevas préalablement établi. Ainsi, tous les éléments des résultats sont issus des verbatims et reflètent la pensée des enseignants. Enfin, à la fin de l'analyse de toutes les entrevues d'un même participant, une description globale des résultats est présentée sous forme de profils à l'instar des « patterns » d'Huberman et Miles (1991). Ces « patterns » réfèrent à des thèmes récurrents qui ont été regroupés lors de l'analyse pour détecter les relations entre les résultats et les concepts théoriques étudiés. À la lumière des analyses, le profil de chacun des enseignants est dressé afin d'illustrer un portrait des éléments les plus saillants, pour ensuite faciliter une analyse globale.

4.2 L'analyse des entrevues des enseignants du primaire

Pour cette recherche, trois enseignants du primaire ont été sélectionnés. Il s'agit de deux femmes et d'un homme, provenant de la région de la Mauricie. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de chacun des enseignants quant à leur nombre d'années d'expérience, l'année scolaire qu'ils enseignent et le type d'école et de quartier où se situe l'école à laquelle ils sont affectés.

Tableau 5. Caractéristique des enseignants du primaire

Nom fictif	Nombre d'années d'expérience	Année scolaire enseignée lors des entrevues	Type école/quartier
Vanessa	15	5 ^e année	Alternative/ ± favorisée
François	16	6 ^e année	Régulière/ défavorisée
Chloé	14	6 ^e année	Régulière avec options/ favorisée

4.2.1 L'analyse des entrevues de Vanessa

Cette section présente d'abord les forces de caractère de Vanessa sous une gradation décroissante basée sur le nombre de récurrences obtenues lors de l'analyse des données. Ensuite, il sera question de la dimension du bien-être prédominante chez cette enseignante, pour terminer avec l'élément émergeant des verbatims tel qu'illustré dans le tableau de l'appendice 5. Cet élément constitue un trait distinctif du participant ne faisant pas partie des catégories pré établies. En guise de synthèse, en s'inspirant des patterns d'Huberman et Miles (1991), un profil de l'individu sera établi pour en dresser un portrait.

Les forces de caractère prédominantes chez Vanessa

À prime abord, les cinq forces de caractères prédominantes chez cette enseignante établies dans un ordre décroissant sont l'autorégulation, l'amour (bonté), la persévérance, l'enthousiasme et la créativité.

L'autorégulation

La force de caractère qui se situe au premier plan à la suite des analyses de Vanessa est l'autorégulation. De fait, au fil de son expérience dans des écoles défavorisées, Vanessa a été souvent confrontée à des situations où elle devait gérer ses émotions afin d'agir pour le bien de l'élève, nonobstant le sentiment d'impuissance et d'injustice qui l'habitait face à la réalité des milieux sociaux pauvres. Puis, l'autorégulation a permis à Vanessa d'équilibrer les sphères de sa vie, ce qu'elle ne faisait pas au début de sa carrière, afin de se sentir bien et persévérer dans la profession. Elle se décrit comme une personne qui a développé une capacité à dissocier le travail de sa vie personnelle, surtout depuis qu'elle a des enfants. De plus, elle se dit d'un tempérament patient, ce qui est nécessaire dans l'exercice de son métier, tout comme la confiance en soi qu'elle a acquise. Selon la participante, le doute doit subsister pour amorcer des remises en question nécessaires pour bien évoluer dans la profession. La confiance en soi l'aide à avoir de l'assurance face aux élèves et aux parents. Toujours selon ses propos, il faut posséder une force de caractère hors du commun pour réussir dans le métier, puisqu'elle doit gérer ses émotions constamment devant certaines situations et savoir mettre des limites pour que la vie professionnelle n'empiète pas sur la vie personnelle.

« [...] je suis capable de faire la différence entre le travail et la maison. Sinon, c'est sûr que oui, ça prend de la patience pour travailler et pour être bien. Et ça prend aussi énormément de confiance en soi parce qu'on doute. Le doute est parmi nous. On a souvent des doutes parce que les enfants ne réussissent pas. Tu te questionnes sans arrêt. Il faut vraiment une force au niveau de la confiance, une force de caractère. On a souvent des parents à dealer, veut, veut pas. Ils nous questionnent. Ça prend une assurance. Si tu n'as pas ça, tu vas avoir beaucoup de difficulté à être bien. » (Entrevue 3)

Vanessa affirme qu'il faut apprendre à se connaître, ce qui permet de mieux envisager les différents contextes de la profession. Elle relate le fait qu'elle a connu des premières années d'enseignement difficiles. En effet, bien qu'elle ait été formée pour enseigner à des clientèles au régulier, son rang dans la liste de rappel l'a amenée à enseigner en adaptation scolaire dans un milieu ardu et défavorisé. Les élèves avaient, en grande majorité, des carences affectives, ce qui ne facilitait pas un contexte privilégiant l'enseignement et l'apprentissage. Néanmoins, Vanessa a continué à y enseigner pendant plusieurs années puisqu'elle avait l'impression de faire une différence, être un modèle et aussi, un baume pour ses élèves. Elle avoue les avoir beaucoup aimés et avoir établi une relation avec eux où ils se sentaient en sécurité et appréciés à leur juste valeur. L'autorégulation dont elle a fait preuve s'exprime à travers sa capacité de contrôler ses émotions et réussir à travailler avec ces jeunes malgré les difficultés évidentes imposées par le milieu scolaire.

Puis, l'autorégulation a guidé une décision importante dans son cheminement professionnel. Bien qu'elle se soit construit une carapace et qu'elle ait persisté au fil des années qui se succédaient dans cette école, la lourdeur des histoires à porter l'ont épuisée peu à peu. Non sans regret, elle a demandé un transfert d'école pour en quelque sorte « sauver sa peau ».

« [...] vivre avec toutes ces histoires-là dans ta tête, des enfants qui te donne des confidences c'est quelque chose; des viols, des abus... c'est très

lourd à porter (...) je pense que je suis partie à cause de ça, je suis partie volontairement de cette école- là, j'étais rendue... C'était lourd à porter tout ça, et quand je suis partie, j'avais l'impression de les abandonner, mais en même temps, il faut aussi que tu sauves ta peau, j'avais le goût de vivre autre chose. » (Entrevue 1)

L'amour (bonté)

Tout au long de l'entrevue, l'amour (bonté) est une force de caractère très présente, puisque Vanessa tente de nouer des relations significatives avec son entourage. Elle aime être près des gens qu'elle côtoie quotidiennement. De fait, elle cultive des relations professionnelles amicales avec ses collègues de travail qu'elle considère comme une famille. Ces relations sont basées sur la franchise et l'honnêteté, ce qui facilite le travail d'équipe.

Les relations qu'elle entretient avec ses élèves sont très positives et conviviales. Son défi quotidien est de sauvegarder le désir des enfants d'aller à l'école. Elle base ses relations sur l'humour. Pour ce qui est de la gestion de classe, cela se fait avec peu de mots : elle utilise beaucoup le langage non-verbal et la complicité avec les élèves qui apprennent, au fil des interventions, qu'il y a un temps pour faire les choses.

« Il faut vraiment mettre beaucoup d'humour dans la journée. Mais en même temps, j'ai un grand respect des limites. Les enfants savent que je suis exigeante. Y a beaucoup de mots pour faire de l'humour dans mon enseignement, mais peu de mots pour faire de la discipline. Et ma discipline va passer beaucoup avec mon non-verbal. Avec les enfants, tranquillement, on développe une espèce de complicité. Une très grande complicité. C'est ce que je souhaite. D'ailleurs, quand je commence avec un nouveau groupe, c'est ce qui me manque, cette complicité-là. C'est de se comprendre, sans trop dire d'affaires. (...) Très peu de mots pour la discipline, mais beaucoup de mots pour l'humour, pour dédramatiser les situations, pour l'enseignement un peu plus loufoque. La complicité, c'est ce que je recherche avec les élèves. Je veux qu'ils aient le gout d'arriver le matin. Je

veux qu'on commence la journée très dynamisante et qu'on la finisse très dynamisante. » (Entrevue 2)

La condition essentielle pour ressentir du bien-être dans la profession regroupe plusieurs aspects pour l'enseignante. Pour elle, la relation avec l'enfant est primordiale. Cette relation doit être teintée d'humour, d'amour et d'authenticité.

« La relation avec l'enfant. C'est la condition numéro 1. Établir une relation par l'humour, beaucoup. Par la clarté des consignes. Être claire dans ce que j'attends des enfants. Être exigeante et maternante aussi. Non, c'est clair : si j'ai pas la relation avec les élèves, j'en souffre. » (Entrevue 2)

La persévérance

Les éléments qui font persévérer Vanessa se définissent de plusieurs manières. Dans son milieu de travail actuel, la curiosité des enfants face à l'apprentissage est un élément de motivation. De plus, elle cultive un sentiment d'appartenance par rapport à l'école puisqu'elle ressent une ressemblance entre ce milieu et ses valeurs personnelles. Elle affirme que pour persévérer, le métier ne doit pas prendre toute la place et qu'il faut apprendre à dire non et s'écouter. Cela permet entre autres de connaître ses limites et ses besoins et être moins exigeant envers elle-même.

« Pourquoi je persévère, c'est vraiment parce que j'ai trouvé un milieu qui me ressemblait. (...) le côté où je suis capable de décrocher, que j'arrive à la maison et que je suis capable de faire autre chose, ça vient pas tout prendre la place. Ça aussi, ça m'aide à ça. Et je m'écoute aussi parce qu'avant, je ne me permettais pas de dire non, de dire non à la direction, de me dire que je suis fatiguée, je ne me permettais pas ça. Là, je me permets. » (Entrevue 3)

La persévérance dans le métier est naturelle pour Vanessa, malgré les obstacles. Elle exprime qu'enseigner est ce qu'elle fait de mieux. Les élèves du primaire étant démonstratifs, les rétroactions sont fréquentes, ce qui alimente son sentiment d'utilité.

Selon sa perspective, elle ne sait pas tout et les enfants lui apportent quotidiennement quelque chose. Leur motivation à l'apprentissage fournit à cette dernière l'énergie qu'il faut pour continuer dans le métier.

Enthousiasme

Vanessa démontre beaucoup d'enthousiasme dans la vie en général et bien évidemment, dans sa vie professionnelle, par toute l'énergie et la bonne humeur qu'elle déploie tous les jours. Quand on lui demande pourquoi elle a choisi l'enseignement, elle affirme que cela lui permet d'exercer sa créativité et de s'extérioriser. Elle mentionne aussi le plaisir qu'elle a de développer un contact avec les enfants et de pouvoir garder son côté ludique. Elle aime l'enseignement au primaire parce que les enfants sont spontanés et participatifs, ce qui est très motivant pour elle.

« Je suis quelqu'un d'assez dynamique, j'ai peut-être essayé de cacher ça dans certaines situations de ma vie, mais là, c'était l'endroit où je pouvais vraiment me laisser aller. J'avais l'impression que je pouvais être un enfant encore et moi, me laisser aller, laisser aller mon originalité, ma spontanéité... le contact avec l'enfant, c'est vraiment ça, le contact avec la naïveté de l'enfant, le côté ludique de l'enfant où vraiment tu l'embarques dans un monde... » (Entrevue 1)

Cet enthousiasme s'exprime aussi à travers son implication dans des activités parascolaires, ce qui est indissociable au métier d'enseignant selon elle. À cet égard, elle est toujours prête à participer à de multiples projets avec et pour les élèves, ce qui lui procure beaucoup de plaisir.

La créativité

Les tâches qu'elle préfère dans son travail sont enseigner, planifier et s'impliquer dans son école. Enseigner dans un contexte d'activité collective lui permet d'animer et de s'extérioriser. Elle apprécie grandement l'interactivité qui se développe au fil des discussions avec les élèves. Puis, la planification lui permet de trouver de nouvelles activités et des façons de faire, ce qui est un moteur de motivation pour elle.

« [...] j'aime beaucoup planifier et penser à de nouvelles façons de faire. Si je dois enseigner les fractions, je vais passer des heures pour trouver de nouvelles façons, à fouiller dans mon matériel. J'adore ça. C'est la partie que j'aime le plus. » (Entrevue 2)

En plus des activités pédagogiques, elle peut exercer sa créativité à travers les projets parascolaires pour lesquels elle est toujours à la recherche de nouvelles idées à exploiter.

La dimension du bien-être prédominante chez Vanessa

Pour ce qui a trait aux dimensions du bien-être, le sens est celui qui émerge le plus de ses propos.

Bien que Vanessa soit capable de faire une coupure entre sa vie professionnelle et personnelle, le métier d'enseignant possède une grande place dans sa vie et est omniprésent dans plusieurs contextes qu'elle vit en dehors de l'école.

« Je pense que ça a un très grand sens [l'enseignement] dans le sens que ça a un peu dirigé comment je me définissais pendant longtemps. Écoute, j'avais de la difficulté à dire ce qu'étaient mes loisirs : c'était enseigner, tu comprends. Je passais mon temps à planifier, magasiner des affaires pour ma classe. » (Entrevue 3)

De plus, le sentiment de faire vraiment une différence dans la société en contribuant au développement des enfants la stimule beaucoup. Sa façon de contribuer se traduit par l'objectif de développer l'estime de soi de ses élèves, de leur donner le goût d'apprendre, de les aider à bâtir leur vie et de leur léguer le désir de dépassement. La force de caractère aidant Vanessa à construire cette perception est sans aucun doute l'amour (bonté) qui la pousse à travailler dans cette direction.

« Je reviens au sens que ça fait une différence dans la société, c'est certain. Parce que j'ai l'impression de servir à quelque chose. [...] On leur donne le goût d'apprendre et ça va au delà de l'académique. [...] J'ai l'impression que j'aide à bâtir ces petites vies-là. Mettre les fondations pour ces petites vies-là. » (Entrevue 3)

Vanessa affirme avoir développé, tout au long de son expérience, la capacité d'être elle-même et de choisir ce qui est bon pour elle dans sa vie professionnelle, ce qui dénote encore une fois, la présence de l'autorégulation. À cet égard, elle donne l'exemple du choix qu'elle a effectué il y a deux ans et demi, pour enseigner dans une école alternative et de quitter l'école précédente où elle n'était pas heureuse. Elle réalise à quel point elle a vraiment l'impression d'enseigner. Somme toute, être devenue une enseignante.

« [...] j'ai l'impression que je suis plus l'enseignante que j'étais. À l'autre école, j'étais toute sauf enseignante : je pouvais pas, au niveau didactique... y faut vraiment enseigner quelque chose, comprendre, le mettre en pratique, amener les enfants en déséquilibre cognitif. Là, j'ai plus l'impression de faire ça. » (Entrevue 2)

Le sens que le métier a pour elle la pousse à s'impliquer constamment dans la vie de son école, ce qui lui procure du bien-être. Quand on lui demande si cette implication n'est pas un peu trop considérable, elle répond qu'elle enseigne dans cette école par choix et que cela nécessite un très grand investissement professionnel. Ayant connu d'autres écoles régulières, elle décrit son milieu de travail comme étant celui qu'elle apprécie le plus pour plusieurs raisons. En effet, le leitmotiv de son école s'oriente vers l'apprentissage de l'organisation pour faire face à la vie en société et les pratiques pédagogiques vont dans ce sens. Les enseignants sont au même diapason, ce qui facilite l'investissement de l'équipe pour les élèves dans un système cohérent. Cela augmente la motivation pour son travail et son désir de se dépasser comme enseignante dans une école dont le système de valeurs est en cohérence avec ses propres valeurs personnelles et sa vision de l'enseignement. L'enseignante guide ses élèves dans leurs apprentissages et leur permet la découverte de soi. Les enfants étant de façon générale motivés à l'apprentissage, elle se permet de créer des déséquilibres cognitifs dans ses enseignements afin qu'ils puissent approfondir davantage, ce qui n'est pas toujours, selon elle, le cas dans les autres écoles.

*« [...] la grosse différence, c'est vraiment le temps que tu mets, l'investissement que tu mets dans ton travail. Il faut que tu y crois... c'est un choix. On est tous ici par choix à l'école alternative. Y a pas personne qui a été mis ici par obligation, c'est pas comme les autres écoles : il faut respecter des valeurs. Ce que je trouve, c'est toute l'unification des pratiques, on est presque tous motivés pareils. Y a plus de différence. »
(Entrevue 2)*

L'élément émergent des verbatims

L'élément émergeant fortement des verbatims est sans contredits la passion pour l'enseignement. Cet élément semble apparaître très jeune chez elle si on se fie à la fréquence de ce thème dans ses propos. D'ores et déjà, à l'âge de 5 ans, elle jouait déjà à l'école avec son petit frère. Puis, son parcours universitaire a confirmé

définitivement que l'enseignement était une passion pour elle. Bien qu'elle ait trouvé que ses cours universitaires théoriques ont forgé les connaissances nécessaires au métier, les stages, eux, ont été une révélation et ont renforcé la certitude de son choix de carrière. Son expérience de stage a été somme toute très positive : elle a eu l'impression qu'elle a goûté réellement à la profession par le contact constant avec les enfants et aussi, a alimenté sa soif pour l'enseignement.

« [...] je savais là, on dirait qu'à ce moment-là, j'avais comme la certitude que finalement, toutes ces années-là, j'espérais devenir professeur, mais que là, j'y goûtais pour vrai. Donc, c'est devenu clair à ce moment-là durant mes stages. J'avais soif de ça, je retournais à l'université et ça me manquait ce contact avec l'enfant, j'avais hâte [d'y retourner]. » (Entrevue 1)

Puis, la soif constante du savoir lui permet de maîtriser les matières académiques qu'il faut enseigner aux élèves. Elle ajoute qu'un petit brin de folie n'est pas à négliger pour maintenir l'intérêt des élèves.

D'emblée, Vanessa se dit une fille passionnée. Pour elle, son métier constitue une partie d'elle-même qui est vitale. Elle avoue avoir besoin de se retrouver devant les enfants et leur enseigner quelque chose.

« J'ai un grand besoin d'être devant les enfants. Je pense que c'est à cause de ça. Je peux te dire que je suis passionnée parce que quand je pense si je peux faire autre chose dans la vie, il va me manquer quelque chose pour être heureuse. » (Entrevue 3)

À la lumière de ce qui précède et en s'inspirant de la démarche de « pattern » mise de l'avant par Huberman et Miles (1991), le profil de Vanessa a été élaboré pour synthétiser les résultats explicités précédemment.

Profil de Vanessa

Vanessa est une enseignante de 15 ans d'expérience qui est *passionnée* par son métier parce qu'il fait partie d'emblée de son identité (*sens*). Elle a appris à se connaître (*autorégulation*) et considère que les relations sont primordiales avec les enfants (*amour (bonté)*). À cet égard, les enfants lui donnent la motivation et la force nécessaires pour *persévérer* ainsi que l'*enthousiasme* pour s'engager dans diverses activités qui lui permettent d'exprimer sa *créativité*.

4.2.2 Analyse des entrevues de François

Cette section présente d'abord les forces de caractère de François sous une gradation décroissante basée sur le nombre de récurrences obtenues lors de l'analyse des données. Ensuite, il sera question de la dimension du bien-être prédominante chez cet enseignant, pour terminer avec l'élément émergeant des verbatims. En guise de synthèse, en s'inspirant des patterns d'Huberman et Miles (1991), un profil de l'individu sera établi pour en dresser un portrait.

Les forces de caractère prédominantes chez François

À prime abord, les cinq forces de caractères prédominantes chez cet enseignant établies dans un ordre décroissant sont l'autorégulation, la bienveillance, la persévérance, le discernement et l'amour (bonté).

L'autorégulation

La force de caractère dominante chez François est l'autorégulation. Il se dépeint dans plusieurs situations de sa vie professionnelle, notamment lors de son insertion professionnelle, où les difficultés l'ont amené à devoir réfléchir et gérer ses émotions pour prendre des décisions sur son avenir professionnel. En effet, ses premières années ont été fastidieuses et intenses. Acceptant une offre de faire de la suppléance puis après, des contrats en mathématiques dans une école secondaire de la région de Sorel-Tracy pendant deux ans, il a connu le changement de règlement concernant l'interdiction d'engager des enseignants du primaire au secondaire s'ils n'avaient pas les qualifications requises. Il s'est donc retrouvé sans emploi et est retourné à Trois-Rivières où il s'est questionné à l'effet de travailler en entreprise ou continuer à enseigner au primaire. Il a choisi la seconde option, non sans avoir eu beaucoup de difficulté à se trouver un emploi. Les remplacements se sont présentés, mais son intégration n'a pas été facile puisque qu'à l'époque, les directions semblaient préférer la gente féminine. Dans ce contexte, il se rappelle un inconfort puisqu'il pouvait difficilement être lui-même parce qu'il devait satisfaire aux exigences de certaines directions pour pouvoir travailler. Cependant, sa capacité à se questionner et à gérer ses sentiments et ses actions l'ont enfin permis d'obtenir un premier contrat.

Pour François, il est important, à tous les matins, de prendre son temps et de se mettre dans une disposition psychologique particulière pour enseigner, ce qu'il appelle : embarquer dans son rôle. Cela ne l'empêche pas d'être authentique avec ses élèves, mais cela lui permet d'établir une coupure entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle, ce qu'il dit primordial pour persévérer et éprouver du bien-être dans le métier. Pour réussir à obtenir le détachement nécessaire pour faire une distinction entre sa vie personnelle et professionnelle, cet enseignant affirme qu'il faut faire

preuve de contrôle de soi par l'empathie et ne pas se laisser emporter par la sympathie :

« Faut pas avoir peur de s'investir dans les émotions, de s'investir dans l'humain en général, mais en gardant toujours une petite gêne. [...] essayer le moins possible d'amener ça à la maison, aussi de ne pas amener les problèmes de la maison dans la classe, un détachement. » (Entrevue 3)

Les qualités que devraient posséder les enseignants en général, selon lui, devraient résider également dans la capacité de se remettre en question constamment par rapport aux stratégies pédagogiques adoptées.

« [il faut] une facilité de se remettre en question parce que on travaille avec des petits pets, c'est de la pâte à modeler, faut faire attention à ne pas se cristalliser à l'âge que j'ai là, plus tu vieilli, pire c'est. [...] Remettre en question tes méthodes, pas les fondamentales, mais bon, l'adaptation qui est une fondamentale de l'enseignement aussi, après les situations. » (Entrevue 3)

La bienveillance

La bienveillance est une force de caractère qui se démarque chez François par son besoin de guider et de préparer la transition de ses élèves de 6^e année pour le secondaire. Selon lui, son rôle est celui d'un passeur au secondaire. Il prépare à vivre cette étape en les amenant à se gérer, s'organiser, à développer leur autonomie, à chercher des réponses et à se préparer psychologiquement. Le but de l'école s'avérant être d'outiller les élèves, il affirme que le travail avec l'« humain » positionne souvent les enseignants sur la corde raide vis-à-vis les attentes de la société.

« Bande de petits verrats, j'adore les élèves [...] En sixième année c'est le fun parce qu'à travers mon cheminement qu'on parlait tantôt, ça fait de moi naturellement le passeur, donc celui qui sait ce qui se passe au secondaire

de par mon expérience d'élève et de prof. Je les prépare à faire le pont entre les deux, donc c'est devenu finalement ma couleur de fond [...] c'est le passeur du secondaire. » (Entrevue 2)

Puis, dans la répartition de ses tâches, celles qu'il préfère sont liées directement à l'enseignement. Il affirme aimer amener les élèves à comprendre et travailler la résolution de problèmes de la vie courante. Selon lui, son talent d'orateur lui sert beaucoup en enseignement puisque ce dernier permet aux élèves de pénétrer dans son univers, ce qui favorise leur apprentissage dans toutes les matières, ce qui les aide à développer leurs compétences.

« [ce qu'il aime le plus dans ses tâches] les amener à comprendre. Je suis très orateur, on peut me le reprocher, n'empêche que je passe par là souvent pour amener les jeunes à les embarquer dans mon univers et quand ils se mettent à rêver et qui en ont plein les yeux, c'est là que la matière embarque. Pour la plupart, ça fonctionne parce que un coup embarqués, ils ne veulent pas débarquer [...] et moi, plus qui embarquent, plus j'en mets et plus que c'est agréable. » (Entrevue 2)

La persévérance

François, dès son parcours au secondaire comme élève, a éprouvé des difficultés à l'école, ce qui a suscité en lui des questionnements liés aux stratégies pédagogiques employées et à la persévérance à l'école. C'est l'une des raisons pour lesquelles il a choisi de faire carrière en enseignement.

Durant sa formation universitaire, ses stages ont été difficiles de façon générale puisqu'il n'était pas un étudiant performant, d'autant plus qu'il travaillait en même temps. Bien que son insertion professionnelle ait été éprouvante, se retrouvant sans emploi à un certain moment et faisant des remplacements sporadiquement dans

plusieurs écoles, son premier contrat lui a redonné confiance en lui, car la direction en place lui a fait confiance.

« Quand j'ai eu mon premier contrat, c'était la stabilité. Écoute, ce qu'on cherche depuis des années. C'est super tripant et j'ai super aimé ça encore une fois. Donc, ça été le début de ma carrière. » (Entrevue 1)

Aujourd'hui, la persévérance de François s'exprime par le fait qu'il se sent confortable dans son milieu de travail et qu'il se sent compétent. Il se permet d'être lui-même tout en apportant beaucoup aux autres. Malgré les changements en cours de carrière, l'expérience, selon lui, amène la persévérance. Il apporte tout de même le fait que la persévérance de chacun est fragile et que la critique peut la miner, quelque soit le nombre d'années d'expérience. Il explique d'ailleurs que le décrochage des enseignants a beaucoup à voir avec le fait qu'ils travaillent « avec l'humain ».

« C'est à partir de là, d'après moi, qu'il y a beaucoup de monde qui décroche parce qu'on va au-delà de l'enseignement, parce qu'on travaille avec l'humain bien plus profondément. [...] c'est là que l'enseignant, d'après moi, marche sur une corse raide, qu'il se met en position de danger ou de dangerosité, face aux parents, face à sa job, face à l'éthique, face à toutes sortes de choses là [...] » (Entrevue 2)

Le discernement

François démontre beaucoup de discernement en accueillant à toutes les années des stagiaires comme enseignant associé. Pour lui, accompagner des stagiaires lui permet de partager son expertise avec quelqu'un d'autre et de donner au suivant. Il leur laisse beaucoup de liberté afin qu'ils se sentent en confiance et qu'ils prennent conscience que l'enseignement passe par le fait d'être soi-même et d'y mettre sa propre couleur.

Il accorde également beaucoup d'importance à la capacité de lire la société et son évolution pour mieux s'adapter, comme enseignant, aux différents contextes qui se présentent et aussi, partager une vision du monde aux élèves afin qu'ils puissent grandir et contribuer à la société.

« [...] j'amène les enfants à essayer d'être meilleurs parce qu'on demande maintenant aussi à l'école de socialiser le jeune, de le responsabiliser et d'en faire un bon citoyen, donc ça va bien au-delà des mathématiques et du français. » (Entrevue 3)

L'amour (bonté)

L'amour (bonté) se dégage chez François à deux niveaux. Il parle d'emblée des relations harmonieuses qu'il entretient avec ses élèves. Son amour pour les jeunes favorise les bons contacts avec eux. Pour créer un lien de confiance, il n'hésite pas à parler de ses expériences et à organiser des activités pédagogiques qui passionnent les élèves. Son expérience de vie l'aide à dénicher des pistes d'apprentissage hors du commun et lui donne de l'inspiration dans l'élaboration d'activités pédagogiques.

« Tout ce que j'ai appris dans ma vie avant me sert carrément [...] à créer des événements, à les envoyer [les enfants] sur des pistes d'apprentissage. Que ce soit le spectacle, la musique, le théâtre, le bois, le VTT, les animaux, n'importe quoi qui m'abreuve dans ma vie, j'ai une certaine facilité à prendre ça, à le projeter et d'en faire des situations d'apprentissage à tous les niveaux [...] Ça m'inspire, ce que j'ai vécu avant, m'inspire à mettre la connaissance en perspective. » (Entrevue 3)

Les relations qu'il entretient avec ses collègues s'avèrent bonnes. Il affirme avoir besoin d'avoir du plaisir avec eux et joue le rôle de médiateur naturel pour sauvegarder la stabilité de l'équipe.

« Moi, je suis un gars qui a besoin d'avoir du fun, je fais tout pour. Je suis reconnu pour un gars qui met le plaisir, mais qui aime à avoir la tranquillité. Comment je pourrais te dire ça? Je suis un stabilisateur de gang pas mal, s'il y a des litiges, je vais être le premier souvent à arriver pour essayer de voir ce qui se passe, d'adoucir tout ça et de pas partir en peur. » (Entrevue 2)

François adore le travail d'équipe et pour lui, il est important que cette équipe éprouve du bien-être.

« Je suis un gars au monde. Je me plais dans le monde. Le travail d'équipe, j'adore. Travailler en équipe dans le plaisir, à faire des liens entre les classes, les grands avec les petits aussi à la maternelle, je m'implique beaucoup à ce niveau. C'est bien l'fun. » (Entrevue 3)

La dimension du bien-être prédominante chez François

Tout comme Vanessa, François accorde beaucoup d'importance au sens pour ressentir du bien-être.

Pour François, le métier d'enseignant représente une mission. En effet, c'est sa façon personnelle de participer à la société et d'amener l'enfant à être meilleur tout en développant la maturité qu'il faut pour développer son identité. Sa présence au primaire en tant qu'homme est, selon lui, un aspect positif. Le métier d'enseignant étant avant tout un métier de l'humain, il souhaite développer l'envie d'apprendre chez les élèves, tout en se questionnant et se développant en tant qu'individu.

« En choisissant le métier d'enseignant, c'est une mission, c'est pas une job, c'est une vie, c'est un style de vie, c'est une mission qu'on se donne, c'est une participation à la société. » (Entrevue 3)

Le sens se tisse aussi chez cet enseignant quand il joue son rôle d'enseignant associé auprès de stagiaires. Il ressent beaucoup de bien-être, car il a l'impression de communiquer son amour du métier à la relève. De plus, cela signifie pour lui un aboutissement dans son métier pour lequel il a l'occasion de contribuer à la formation initiale des enseignants. Néanmoins, il souligne que bien qu'il aime jouer ce rôle auprès des stagiaires, il sait qu'il aime enseigner parce qu'à la fin d'un stage, il a toujours hâte de retourner en classe avec ses élèves.

« Ça me donne l'impression que l'expertise que j'ai développée, au moins, elle va servir à quelqu'un d'autre. Pas que je vais me reconnaître en elle, mais elle va au moins s'abreuver ou s'inspirer à quelque part. » (Entrevue 3)

Enfin, le sens qu'il a construit du métier alimente sa persévérance, qui est reliée à deux aspects principaux. À prime abord, il persévère parce que pour lui, l'éducation est d'une importance capitale dans la société. Cela met en perspective son rôle de participant à la construction de la société de demain et ses futurs décideurs. Puis, il affirme avoir la flamme sacrée qui se traduit par un besoin constant d'enseigner et de toujours vouloir la nourrir.

L'élément émergent des verbatims

La passion de l'enseignement transcende les propos de François. En effet, il relate que dès le secondaire, il a fait la rencontre d'enseignants passionnés qui lui ont prodigué l'envie d'enseigner autrement. À l'adolescence, il s'est impliqué dans le domaine de la musique, du théâtre et du montage de scène. L'enseignement est donc devenu pour lui une option pour pouvoir donner un spectacle quotidiennement. Les enfants étant un bon public, c'est une des raisons qui a orienté François vers ce domaine d'études.

« [...] je me souviens au secondaire, un enseignant en histoire qui donnait un show d'enfer en avant et qui rendait l'école agréable. Je m'assois là et je passais des heures à l'écouter, je m'abreuvais de ses paroles et je voyageais avec lui. Donc, ça m'a amené à voir une possibilité, un moment donné, de pourquoi pas donner un show moi aussi. » (Entrevue 1)

François affirme sans hésitation qu'il est un passionné de son métier. Cette passion se concrétise par son implication auprès des jeunes et par le contact qu'il établit avec ses élèves, ce qui lui amène des émotions positives. L'enseignement étant pour lui un accomplissement important, il tente de faire grandir ses élèves et d'approfondir leurs connaissances. Enseigner pour lui vient naturellement et il ne voit pas ce qu'il pourrait faire d'autre comme métier.

« Tu sais, on parle souvent de la flamme sacrée [...] tant qu'elle sera allumée, c'est à moi à trouver le moyen de la nourrir. C'est quelque chose qui me fait du bien aussi enseigner, on en a besoin à quelque part. » (Entrevue 3)

À la lumière de ce qui précède et en s'inspirant de la démarche de « pattern » mise de l'avant par Huberman et Miles (1991), le profil de François a été élaboré pour synthétiser les résultats explicités précédemment.

Profil de François

François est un enseignant de 16 ans d'expérience qui détient un poste auprès des élèves de sixième année. Son expérience l'a amené à se questionner et gérer ses sentiments pour guider ses actions (*autorégulation*) auprès des jeunes qu'il aide à préparer à la transition entre le primaire et le secondaire (*bienveillance*). Bien qu'il ait connu des débuts difficiles dans la profession (*persévérance*), il considère malgré tout que son expertise doit être partagée auprès des stagiaires pour les aider dans leur cheminement (*discernement*). Pour lui, entretenir une relation harmonieuse et un lien

de confiance avec ses élèves et ses collègues de travail est primordial (*amour* (*bonté*)) pour vivre du bien-être dans le métier qui s'avère être une mission quotidienne (*sens*). Sa *passion* pour l'enseignement est palpable puisqu'il met tout en œuvre pour favoriser le développement de ses élèves à tous les niveaux.

4.2.3 Analyse des entrevues de Chloé

Cette section présente d'abord les forces de caractère de Chloé sous une gradation décroissante basée sur le nombre de récurrences obtenues lors de l'analyse des données. Ensuite, il sera question de la dimension du bien-être prédominante chez cette enseignante, pour terminer avec l'élément émergeant des verbatims. En guise de synthèse, en s'inspirant des patterns d'Huberman et Miles (1991), un profil de l'individu sera établi pour en dresser un portrait.

Les forces de caractère prédominantes chez Chloé

Les 5 forces de caractère qui ont été recensées chez Chloé et établies dans un ordre décroissant sont la bienveillance, la persévérance, le discernement, l'amour (bonté) et l'autorégulation.

La bienveillance

La bienveillance est la force de caractère qui ressort le plus chez Chloé. Elle travaille beaucoup à aider ses élèves à progresser dans leurs apprentissages et elle a un souci constant quant à leur bien-être. Ce qu'elle préfère dans sa tâche, c'est de travailler avec les élèves en groupe, dans des activités de lecture. Cela lui permet de sortir son

côté animatrice et conteuse d'histoires. Elle adore observer ses élèves lorsqu'ils exercent leur capacité d'anticiper et de déduire les histoires. Travailler avec eux est très motivant parce qu'ils sont enthousiastes envers la tâche qu'elle leur propose. Elle tente d'arriver en classe avec une attitude positive pour que ses élèves se sentent bien avec elle.

« [...] ça toujours été important pour moi d'avoir un sourire avec mes élèves parce que je me dis que c'est la moindre des choses que je peux donner [...] avoir un sourire, tu peux faire un lien avec eux. » (Entrevue 1)

De plus, le fait qu'elle détienne un baccalauréat en psychologie lui permet d'analyser plus en profondeur des situations problématiques chez certains élèves. Cela facilite l'établissement de liens avec eux afin qu'elle puisse intervenir adéquatement pour les aider. Elle utilise aussi ses connaissances en psychologie pour favoriser les apprentissages.

« Mon bacc en psycho m'est plus utile que mes cours de pédagogie à mon avis. Tu sais, au niveau de la psycho cognitive, tout ce qui est fonctionnement de la mémoire que moi, j'ai étudié en détail [...] de comment on retient l'information et tout ça. On effleure ça dans la pédagogie. Avec le bacc en psycho, tu as un 45 heures là-dessus, donc les stratégies d'enseignement pour que tes élèves retiennent pour de bon, je les utilise. J'utilise tout pour pouvoir faire du renforcement positif [...] il faut plus pousser en psycho avec les enfants [...] qui nous arrive avec des cas problématiques. Je pense que je suis plus outillée des fois pour écouter ce que l'enfant vit que la technicienne en éducation spécialisée de mon école. » (Entrevue 1)

La persévérance

La persévérance est une force de caractère qui caractérise Chloé à plusieurs égards. Son expérience à l'université dans son baccalauréat en enseignement a été quand même difficile pour elle, compte tenu des cours de français, mais aussi du fait que

selon elle, plusieurs cours de pédagogie ne servaient à rien dans la formation, puisqu'ils étaient plutôt éloignés de la pratique professionnelle. Son insertion professionnelle n'a pas été facile non plus. Lors de sa deuxième année d'enseignement, elle a effectué un remplacement dans une école où les élèves étaient très difficiles. Sa persévérance a réellement été ébranlée à ce moment-là.

« [...] j'avais eu un temps plein, le prof était parti pour le mois au complet [...] je me souviens au mois de février que j'me revirais pour écrire au tableau et que j'me disais: je ferai pas cette job-là toute ma vie. » (Entrevue 1)

Toutefois, après réflexion, elle a décidé de persévérer. Pour Chloé, la persévérance dans le métier ne provient pas nécessairement de son sentiment de bien-être, mais plutôt du fait qu'elle aime être enseignante, que c'est son travail et qu'elle ne voit pas ce qu'elle pourrait faire d'autre. Ce n'est pas une question qu'elle s'est posée. C'est une évidence.

« Je suis prof, c'est tout. C'est pas plus compliqué que ça, j'arrêteraï d'enseigner [au primaire], j'enseigneraï autre chose. » (Entrevue 1)

Le discernement

Le discernement s'illustre dans sa vie professionnelle par le besoin de guider les jeunes filles de sa classe à l'élaboration d'une bonne estime d'elles-mêmes. En effet, la sixième année est une année charnière puisque les élèves entrent en pré adolescence, commencent à se questionner et à vivre de grands changements psychologiques et physiques.

« [...] je trouve que c'est une année importante spécialement pour les petites filles, la femme qu'elles vont devenir et ça, c'est comme bien

important pour moi que la petite fille, elle prenne sa place [...] j'trouve ça important pis que je trippe... l'estime d'elle-même... de faire attention pour remarquer que la petite fille qui a essayé quelque chose de nouveau dans ses cheveux et de lui dire qu'elle est belle [...] c'est quelque chose d'omniprésent chez les femmes de pas se sentir belles alors on dirait que je veux... je pense que je peux faire une différence dans leur vie à ce niveau-là pis c'est ça la sixième année, j'veais passer comme bien des messages de faire du sport, de bien s'alimenter. » (Entrevue 1)

Chloé fait aussi preuve de discernement en dehors de sa vie professionnelle. Elle avoue que même avec les enfants de ses amis, elle finit toujours par expliquer quelque chose et partager sa vision de la situation.

L'amour (bonté)

Lorsque l'on demande à Chloé de décrire sa relation avec ses élèves, ses yeux s'illuminent. Son amour pour les enfants s'explique, selon elle, par le fait qu'elle n'en a jamais eu et que cela éveille son côté maternel. Cependant, elle souligne aussi qu'elle adore leur façon de démontrer leur appréciation envers elle, ce qui est une grande source de valorisation. Avoir un lien avec ses élèves est primordial pour elle. À titre d'exemple, elle décrit une expérience qu'elle a vécue avec des élèves de deuxième année.

« [...] les 2^e années, c'est des grosses doses d'amour que tu as tout le temps. Tu as des câlins en entrant dans la classe le matin, t'es belle comme une princesse. [...] tu reçois des coloriages, des bricolages. » (Entrevue 2)

Sa façon d'être près de ses élèves fait également en sorte qu'elle a reçu, lors d'une absence prolongée, des messages d'amour sur Facebook, ce qu'elle apprécie grandement.

L'autorégulation

L'autorégulation a été une force de caractère sur laquelle Chloé s'est appuyée dès le début de sa vie professionnelle. Pendant sa première année d'enseignement, Chloé a été affectée dans une école pour effectuer un remplacement. Toutefois, elle n'était pas la première enseignante à prendre en charge la classe dans l'année puisque le groupe était très difficile. Sa volonté de rester dans le métier a été ébranlée quelque peu, mais elle a fait preuve d'autoréflexion pour alimenter sa persévérance.

« [...] quand je travaillais deux jours semaine, je trouvais ça difficile, je trouvais ça très difficile, mais je me disais : fais ton expérience [...] je me rationalisais là : ça fait six ans que tu es à l'université. Travaille, fais tes journées. » (Entrevue 1)

Elle parle aussi de l'importance d'avoir un sens de l'humour et une capacité à dédramatiser les choses et les mettre en perspective, ce qui lui sert beaucoup quand elle enseigne. Elle ajoute qu'elle se demande toujours ce qui est vraiment utile aux élèves quand elle enseigne et qu'elle ne perd pas de temps sur des détails dans ses planifications.

Enfin, bien que Chloé affirme qu'elle ressent du bien-être dans le métier, elle ne se décrit pas comme une personne passionnée de son travail. Le fruit de sa réflexion à cet égard provient du fait que pour elle, la signification du mot passion fait référence au fait qu'il y a seulement le métier dans la vie de la personne. Pour elle, cette situation l'attriste puisqu'il y a d'autres passions dans la vie. Elle affirme qu'elle aime être enseignante, qu'elle a du plaisir dans sa classe, mais que pour elle, l'enseignement n'est pas une passion.

La dimension du bien-être prédominante chez Chloé

Pour Chloé, le sens est la dimension du bien-être qui est la plus importante. De façon générale, ses premières années d'enseignement lui ont permis de façonner son identité professionnelle. À cet égard, elle affirme qu'elle est fondamentalement enseignante.

« [...] tu demandais le bien-être au niveau du travail... moi je suis un prof et t'as la personne qui est enseignante qui fait le travail de [prof]... moi je suis ça, je suis fondamentalement un prof. » (Entrevue 1)

Elle met en lumière que son rôle ne se limite pas à enseigner, ce qui crée un sens pour elle. Elle parle du lien affectif qu'elle possède avec les élèves, mais aussi de l'importance qu'elle a dans leur vie.

« [...] je me dis que les enfants qui voient leur père, mettons, une fin de semaine sur deux, à la fin de l'année scolaire, ils ont passé plus de temps avec moi que leur propre père. On viendra pas me dire que je suis juste une prof, c'est pas vrai, je suis une personne signifiante dans leur vie. » (Entrevue 1)

Son sentiment de bien-être s'exprime à travers des petits gestes posés par ses élèves, ce qui donne également un sens à son métier. Elle raconte qu'à la suite d'une intervention où elle présentait son insatisfaction auprès de ses élèves, l'un d'entre eux lui a remis un dessin de son cru d'une voiture sport rose, pour lui faire plaisir. Elle a trouvé cette attention très jolie et valorisante. Elle explique cette valorisation par le fait que cela lui apporte quelque chose, qu'elle fait la différence auprès de ses élèves. Aussi, son bien-être s'explique par le bonheur de les voir progresser, surtout au premier cycle où les apprentissages sont remarquables et concrets.

L'élément émergeant des verbatims

Le sentiment de compétence est l'élément qui est le plus présent dans les propos de Chloé. Elle souligne l'importance que les enseignants soient compétents, surtout avec les différentes réformes imposées par le MELS. Cette compétence professionnelle représente un élément primordial pour elle afin que le métier ait un sens.

« Moi, je veux travailler avec des personnes professionnelles. Je ne vais pas là [au travail] pour me faire des amis parmi les autres profs [...] moi travailler avec des personnes professionnelles, j'aime ça beaucoup. »
(Entrevue 3)

Aussi, les conditions essentielles pour ressentir du bien-être dans le métier se résument, entre autres pour l'enseignante, par le soutien de la direction et le renforcement positif que cette dernière doit lui témoigner. Chloé veut cadrer dans les attentes de son supérieur immédiat et se sentir valorisée pour ce qu'elle fait.

« J'ai besoin d'être soutenue par ma direction d'école et j'ai besoin de renforcement positif... Je fonctionne beaucoup, beaucoup, beaucoup au renforcement positif. Dis-moi que je suis bonne, alors je vais continuer à l'être et je vais me forcer. » (Entrevue 3)

Aussi, travailler avec des collègues professionnels semble une condition pour être bien dans le milieu. Elle prétend ne pas rechercher à construire des liens d'amitié avec les autres enseignants, mais elle s'attend à pouvoir collaborer avec des personnes compétentes.

À la lumière de ce qui précède et en s'inspirant de la démarche de « pattern » mise de l'avant par Huberman et Miles (1991), le profil de Chloé a été élaboré pour synthétiser les résultats explicités précédemment.

Profil de Chloé

Chloé est une enseignante du primaire de la région de Trois-Rivières qui a 14 ans d'expérience pour qui le *sens* que revêt la profession et le *sentiment de compétence* sont primordiaux pour son bien-être. Elle se décrit comme une enseignante désirant aider les élèves dans leur développement (*bienveillance*) malgré les différents obstacles que le métier lui amène (*persévérance*). Son besoin d'aider les élèves attise sa volonté de développer l'estime de soi des jeunes filles (*discernement*), pour qu'elles puissent se forger une belle personnalité. C'est l'une des raisons pour laquelle, elle sait qu'il faut faire naître des liens de confiance avec ses élèves (*Amour (bonté)*). Sa capacité de réflexion quant aux situations difficiles qu'elle vit dans l'exercice de ses fonctions (*autorégulation*) lui permet aussi de posséder une vision de l'enseignement très personnelle.

4.3 L'analyse des entrevues des enseignants du secondaire

Pour cette recherche, trois enseignants du secondaire ont été sélectionnés. Il s'agit de trois femmes, provenant des régions de Montréal, des Bois-Francs et de la Mauricie. Le tableau 6 ci-dessous présente les caractéristiques de chacune des enseignantes quant à leur nombre d'années d'expérience, la (ou les) discipline (s) qu'elles enseignent et le type d'école et de quartier où se situe l'école à laquelle elles sont affectées.

Tableau 6. Caractéristique des enseignantes du secondaire

Nom fictif	Nombre d'années d'expérience	Discipline (s)	Type école/quartier
Violaine	7	Français	Publique/ défavorisée/multiethnique
Nadia	14	Anglais et français	Privée/ favorisée
Alexandra	14	Éducation physique et à la santé	Publique/ favorisée

4.3.1 Analyse des entrevues de Violaine

Cette section présente d'abord les forces de caractère de Violaine sous une gradation décroissante basée sur le nombre de récurrences obtenues lors de l'analyse des données. Ensuite, il sera question de la dimension du bien-être prédominante chez cette enseignante, pour terminer avec l'élément émergeant des verbatims. En guise de synthèse, en s'inspirant des patterns d'Huberman et Miles (1991), un profil de l'individu sera établi pour en dresser un portrait.

Les forces de caractère prédominantes chez Violaine

Les 5 forces de caractère les plus saillantes chez Violaine, établies dans un ordre décroissant, sont l'amour (bonté), la bienveillance, l'intelligence sociale, la collaboration et la persévérance.

L'amour (bonté)

Violaine est une personne qui recherche un bon contact avec les gens, ce qui correspond à la description de la force de caractère de l'amour (bonté). Au cours de

son expérience, l'enseignante a réalisé que les liens se tissent souvent parce que les élèves ont besoin de parler à un adulte de certains problèmes provenant de l'extérieur de l'école et ils profitent des récupérations pour le faire.

« Je pense que ces récups-là, à 7h30 du matin, finissent en thérapie plus qu'en récup [...] finalement, tu fais de la thérapie plus que d'autre chose avec les élèves, mais c'est là que les liens s'établissent. » (Entrevue 1)

Aussi, pour développer des liens avec ses élèves dans ses premières années d'enseignement, Violaine s'est impliquée dans des activités parascolaires. Selon elle, en plus de créer des liens, cela démontre l'intérêt et l'engagement qu'elle a envers ses élèves. Cet engagement s'avère être une source de bien-être dans la profession. De plus, tout au long de l'année scolaire, l'implication et l'engagement apportent des bénéfices en classe puisque les élèves (même ceux qui sont plus difficiles) ressentent l'intérêt que leur porte l'enseignante et du coup, s'investissent davantage dans leurs apprentissages.

« [l'implication dans les activités parascolaires] bien oui, c'est sûr que ça facilite le contact dans ma classe et après ça, j'ai des liens avec mes élèves. Les liens avec les élèves, c'est essentiel là. Si tes élèves pensent que tu n'es pas là pour leur bien, et bien oublie ça, ça ne marchera pas. » (Entrevue 1)

Puis, elle affirme que pour elle, être enseignante est le plus beau métier du monde. Elle soutient cette affirmation par le fait qu'on fait grandir des individus à travers nos enseignements et en tentant de créer un lien avec eux pour établir un contact privilégié. Elle explique que le fait de voir progresser ses élèves dans une activité et de constater la hausse de participation est un élément de motivation pour elle. De plus, cela lui permet, en début d'année, d'apprendre à les connaître, ce qui favorise l'établissement d'un lien de confiance.

« [...] le fait que les élèves me disent : « c'est la première fois que je finis un roman ». Je suis fière, j'ai réussi à leur faire finir un roman, de persister dans la lecture. Quand y a des élèves gênés qui finissent par lever la main et le lire eux autres aussi... et là, souvent, ce que je fais... des journées je le vois à l'avance qu'est ce qu'il y a à lire... des fois c'est des petits, petits rôles, une ou deux répliques, alors là j'le dis à ceux qui sont gênés et qui veulent essayer [...] « Ok madame, je vais le faire ». C'est fascinant parce qu'au début de l'année, on les connaît pas nos élèves. Ça, ça nous permet, ce type d'activité-là, nous permet de les connaître très rapidement. » (Entrevue 2)

Enfin, l'amour (bonté) contribue à sa persévérance dans le métier parce que cette force de caractère permet de tisser une relation de confiance avec les jeunes et aide à développer un sentiment d'attachement envers eux. Elle qualifie ce type d'activité de « gagnante » puisqu'elle ne requiert pas beaucoup d'implication temporelle, que les élèves y participent positivement et qu'elle atteint deux objectifs : l'un pédagogique et l'autre, relationnel. Cela génère du plaisir pour l'enseignante et ses élèves, élément qu'elle met en relation avec sa persévérance dans le métier.

« Qu'est ce que ça prend pour créer la relation, tu sais, il faut aimer les jeunes, mais ce type d'activité-là fait en sorte qu'on a cette relation-là, qu'on la crée avec les élèves, donc on aime ça être en leur présence. C'est ça qui fait qu'on est content; qu'est ce qu'on aime le plus dans notre tâche, c'est d'être avec eux autres. » (Entrevue 2)

La bienveillance

La bienveillance teinte les propos de Violaine tout au long des trois entrevues. Pour elle, son rôle consiste à guider les élèves afin qu'ils développent des compétences d'ordre académique et personnelle. Elle parle de l'une de ses motivations qui a dirigé son choix vers l'enseignement qui est l'envie d'aider les élèves. Elle se décrit comme une personne dévouée pour eux. Selon elle, il ne suffit pas de bien connaître la

matière à enseigner pour réussir à atteindre ce but. Il faut être capable de l'enseigner et de prendre en considération l'hétérogénéité de la classe.

Ce qui l'attire vers l'enseignement au secondaire, c'est que l'enseignant est capable de faire appel à la maturité des élèves pour établir des liens bien ancrés, surtout au deuxième cycle. Ces liens font en sorte que les élèves vont naturellement vers l'enseignant quand ils ont besoin d'aide et apprennent mieux. Ils réalisent que l'enseignant est là pour les aider, mais aussi pour leur faire apprendre quelque chose. Elle fait donc un lien entre l'attachement des élèves pour l'enseignant et l'apprentissage effectué.

« [...] ça m'est arrivé deux fois de monter de niveau avec mes élèves. Connaître les élèves, ça aide dans le sens où l'année part et ça part du bon pied. [...] C'est clair qu'il faut que les élèves aient confiance en toi sans qu'ils pensent que tu es un ami, mais il faut qu'ils aient un lien parce que ça peut faire avancer certains élèves studieux, mais les élèves qui sont plus tannants à la base ou qui ont moins envie d'être là, si tu n'as pas une bonne relation avec eux, ça fonctionne pas. » (Entrevue 2)

L'intelligence sociale

La présence de l'intelligence sociale chez Violaine s'exprime par le fait que bien que la relation qu'elle entretient avec ses élèves est basée sur une relation de confiance et d'aide, elle affirme, par contre, qu'il ne faut pas, comme enseignant, tenter d'entretenir des relations amicales avec ceux-ci. Il faut créer en ce sens une limite entre soi et eux. Il faut qu'ils aient l'impression que le rôle de l'enseignant, c'est de travailler avec eux et non pas de cultiver une relation trop intimiste puisque cela ne répond pas au but initial de départ, c'est à dire apprendre. Cette limite selon elle, est plus difficile à tracer avec des élèves de quatrième et cinquième secondaire.

« [...] quand j'ai fait de 4 à 5, rendus en 5, ils sont plus vieux et ils ont plus l'impression qu'on est plus près d'eux. Des fois, il faut ramener avec eux le fait que oui, c'est l'fun, qu'on a du plaisir, mais qu'il faut revenir à la tâche parce qu'on a du pain sur la planche. » (Entrevue 2)

Elle précise que les élèves savent que sa porte est toujours ouverte et que souvent, les périodes de récupération deviennent des périodes de consultation psychologique. Ces moments favorisent le développement du lien de confiance avec certains élèves, ce qui se répercute sur le climat de classe. Dans certaines situations où les règles ont été enfreintes par un élève, elle avoue faire preuve de jugement et d'un peu de souplesse en priorisant la discussion avec le jeune plutôt que de lui donner une conséquence automatique prévue au règlement. Cela aide à bâtir une relation de confiance.

« [...] quelque part, les élèves le sentent énormément quand on aime ce qu'on fait et quand on aime être avec eux, et ça, ça joue dans la relation qu'on a avec eux. » (Entrevue 2)

L'enseignante explique son sentiment de bien-être par l'amour des jeunes, le fait de leur transmettre des connaissances et sa facilité à être en interaction avec les autres. Selon elle, l'une des compétences sociales qu'elle possède et qui l'aide beaucoup dans l'exercice de sa profession, c'est la capacité d'écoute des autres, d'être capable également d'expliquer différemment un problème et de s'adapter au destinataire.

La collaboration

Pour Violaine, la collaboration entre collègues de travail est très importante, surtout dans un contexte où la clientèle de son école est défavorisée et multiethnique. Les lacunes des élèves étant de divers ordres, le travail de concertation entre les enseignants est d'autant plus important pour leur permettre de progresser dans leurs

apprentissages. C'est pourquoi elle fait partie de comités pédagogiques, parce que discuter avec ses pairs de sujets reliés à la pédagogie la passionne. Cet aspect de son travail l'a amenée à réfléchir sur le fait qu'elle aimerait devenir conseillère pédagogique. De plus, elle fait partie d'un comité de différenciation, principal sujet de son mémoire de maîtrise. Ce comité discute d'interventions adaptées en classe avec des élèves qui éprouvent des difficultés. Elle affirme ressentir beaucoup de plaisir à partager les différents projets pédagogiques avec des collègues et voit l'effet positif de ces derniers.

« [...] je pense à ces activités-là en particulier parce que j'me souviens qu'on invitait les profs du comité à venir voir comment ça se passait et tout ça alors... moi ça m'a amenée à aller dans certaines classes et aussi aller voir les projets que les autres profs faisaient et ça, c'était le fun [...] de voir comment d'autres profs ont réussi à amener ça pis qu'ils réussissent à vivre des belles expériences pédagogiques avec leurs élèves grâce à ça, là moi, j'y crois beaucoup. » (Entrevue 2)

Puis, elle affirme également que la collaboration entre collègues est importante pour le soutien moral qu'il apporte aux enseignants éprouvant des difficultés. Cette collaboration peut quelque fois contribuer à la persévérance dans le métier.

La persévérance

De façon générale et bien qu'elle ait eu deux professeurs de didactique et de pédagogie passionnées, son parcours universitaire n'a pas été une expérience très positive et elle questionne l'utilité du cursus pour préparer les étudiants à l'enseignement, puisqu'il est trop axé sur les contenus disciplinaires. Toutefois, son insertion professionnelle s'est passée dans des conditions très favorables puisqu'elle a été embauchée dans la même école que ses stages III et IV et qu'elle a été intégrée naturellement au sein d'une équipe d'enseignants passionnés qu'elle connaissait déjà.

De plus, elle connaissait les élèves qui étaient contents de la revoir. Remettre les pieds dans son ancienne école secondaire à titre d'élève et de stagiaire ainsi que côtoyer ses anciens enseignants a fait émerger un sentiment de fierté d'exercer le métier.

*« [...] c'est de même que je me fais accueillir dans mon école secondaire. J'étais tellement fière parce que je m'étais beaucoup impliquée au secondaire, je les connaissais bien les profs, j'étais contente de revenir les voir. Alors, ça été un choc quand j'ai vécu ça [...] je l'ai vécu que c'était pas comme ça partout, j'ai pas eu des accueils aussi agréables partout. »
(Entrevue 1)*

Selon elle, l'accueil dans une école aide grandement à l'insertion professionnelle ainsi qu'à la persévérance dans le métier.

La persévérance est une force de caractère qui aide Violaine à affronter certains aspects négatifs liés à la profession. Elle fait le constat qu'il est rare de respecter la tâche déterminée au début de l'année : les enseignants travaillent beaucoup plus que le nombre d'heures prescrites par la profession. Cet élément peut avoir un impact sur la persévérance.

« [...] les profs sont payés techniquement 35 heures par semaine et si tu te mets à compter ça, c'est sûr que ça marche pas [...] c'est pour ça que certaines personnes ont de la difficulté à persister là-dedans ou à persévérer, parce ce qu'ils comptent leurs heures et qu'ils voient que ça fonctionne pas, alors ça peut les décourager. » (Entrevue 2)

Toutefois, malgré cet état de fait, Violaine persévère parce qu'elle est une personne engagée dans sa profession. Selon l'enseignante, les conditions essentielles pour se sentir bien dans le métier se résument à plusieurs éléments, dont créer de bonnes relations avec les collègues et les élèves, aimer ce que l'on fait et y croire, posséder l'impression que l'on fait la différence. Sans cela, c'est difficile de persévérer.

« t'as beau avoir le meilleur accueil possible, que les élèves t'accueillent, si t'es pas capable d'aller vers les autres pour les questionner, pour demander de l'aide, et bien c'est clair que tu peux pas persévérer dans ce métier-là, parce que tu ne peux pas être solitaire dans une école parce que c'est du travail d'équipe. » (Entrevue 1)

La dimension du bien-être prédominante chez Violaine

La dimension du bien-être qui est le plus prédominante chez Violaine se manifeste par les relations positives. Ces dernières semblent la base pour amorcer un travail de collaboration dans une équipe-école, ce qui s'avère impératif pour elle. C'est pourquoi elle entretient de bonnes relations avec la direction. Selon elle, être en constante opposition avec cette dernière est contreproductif. La direction, tout comme le personnel de soutien et les enseignants, font partie de l'équation et doivent travailler en collaboration pour le bien de l'école. À cet égard, elle croit que l'aspect social est très important dans la profession et qu'il faut absolument que tu aimes partager avec les autres. La collaboration continue de l'équipe-école tout au long de l'année et le développement de liens avec les élèves constituent des éléments facilitant l'insertion professionnelle d'un nouvel enseignant et la persévérance dans la profession.

« [pour les nouveaux enseignants] le point de départ dans le fond, il faut rentrer, mettre les pieds dans l'école. Après ça, t'as le lien avec tes élèves qui est nécessaire pour avoir le goût d'être là avec eux autres, et en « back-up », l'équipe-école pour t'aider quand ce lien-là est plus difficile. » (Entrevue 1)

L'élément émergeant des verbatims

La passion de l'enseignement est l'élément émergeant le plus des verbatims des entrevues de Violaine. Cette dernière a toujours su qu'elle serait enseignante. Déjà, au primaire, elle avait annoncé dans l'album de finissant de sixième année qu'elle serait enseignante. Ses expériences comme animatrice dans un camp de vacances ont raffermi sa conviction qu'elle voulait travailler avec des jeunes. De plus, une professeure du collégial l'a inspirée, lui a donné l'exemple et l'a guidée, ce qui lui a permis de constater qu'elle voulait avant tout être spécialiste en enseignement et non une spécialiste dans une discipline.

Trois stages sur quatre ont été des expériences positives pour elle, surtout les stages III et IV qui lui ont permis de travailler dans la même école avec la même enseignante-associée exceptionnelle, ce qui a fortifié son choix pour le métier en stage IV.

« [l'enseignante] réussissait à capter l'attention des élèves assez pour avoir une bonne relation avec eux tout en restant prof. Elle était capable de doser entre « je ne suis pas là pour être leur amie, je suis là pour leur enseigner, mais je le sais qu'il faut bâtir une bonne relation avec eux pour pouvoir aller plus loin, pouvoir les amener où je veux ». [...] j'ai fini mon stage et j'avais encore soif, j'en voulais encore. » (Entrevue 1)

Enfin, elle se dit valorisée quand elle réussit à aider un élève académiquement ou personnellement et que ce dernier lui communique sa reconnaissance. En ses propres mots, elle exprime sa passion du métier :

« [...] pour moi, l'enseignement, tu l'as ou tu l'as pas dans le sens où t'es passionné ou tu l'es pas [...] pour durer dans l'enseignement il faut aimer son travail et il faut que tu sois passionné. » (Entrevue 3)

À la lumière de ce qui précède et en s'inspirant de la démarche de « pattern » mise de l'avant par Huberman et Miles (1991), le profil de Violaine a été élaboré pour synthétiser les résultats explicités précédemment.

Profil de Violaine

Violaine est une enseignante au secondaire *passionnée* de la région de Montréal qui privilégie les *relations positives*. Enseignant principalement le français depuis sa graduation il y a 7 années, elle est contractuelle dans l'école même où elle a effectué ses stages et n'a jamais changé d'école depuis. Son amour des adolescents lui permet d'établir des liens de confiance (*Amour (bonté)*) qui facilitera sa relation pédagogique et personnelle avec ces derniers (*Bienveillance*). De plus, elle n'hésite pas à être à l'écoute des gens qui l'entourent, ce qui l'aide à adapter sa pédagogie ou ses interventions pour le bien des autres (*Intelligence sociale*). Son besoin d'établir des relations positives l'aide à collaborer avec l'équipe école pour mettre sur pied divers projets (*Collaboration*), malgré les difficultés contextuelles associées à son école est publique, multiculturelle et se situe dans un quartier défavorisé. Le sentiment d'aider ses collègues à travers ces projets pédagogiques favorise sa *persévérance* dans le métier.

4.3.2 Analyse des entrevues de Nadia

Cette section présente d'abord les forces de caractère de Nadia sous une gradation décroissante basée sur le nombre de récurrences obtenues lors de l'analyse des données. Ensuite, il sera question de la dimension du bien-être prédominante chez cette enseignante, pour terminer avec l'élément émergeant des verbatims tel qu'illustré dans le tableau de l'appendice 5. Cet élément constitue un trait distinctif

du participant ne faisant pas partie des catégories pré établies. En guise de synthèse, en s'inspirant des patterns d'Huberman et Miles (1991), un profil de l'individu sera établi pour en dresser un portrait.

Les forces de caractère dominantes chez Nadia

Les 5 forces de caractère dominantes chez Nadia, établies dans un ordre décroissant, sont la bienveillance, l'amour (bonté), la persévérance, l'autorégulation et la créativité.

La bienveillance

Pour Nadia, c'est un peu par accident qu'elle a choisi l'enseignement. La bienveillance étant très forte chez elle, elle voulait travailler pour la paix dans le monde et être traductrice à l'ONU. Son tempérament très sociable l'a conduite à devenir bénévole pour le Centre de ressources linguistiques en français au Cégep afin d'aider d'autres étudiants. C'est à ce moment-là qu'elle a commencé à s'initier au développement de stratégies pédagogiques pour favoriser l'apprentissage. Puis, un jour, à la suite d'une expérience où une étudiante a vraiment compris ce qu'elle tentait d'expliquer, elle a su qu'elle voulait être enseignante.

« [...] j'ai commencé à aider les gens et à développer des stratégies, trouver des choses qui vont les intéresser. La première fois que j'ai vu l'étincelle dans l'œil de quelqu'un que j'ai aidé et qu'elle a compris quelque chose [...] ça c'est magique pis c'est là que j'ai fait wow, ça c'est valorisant et c'est ça que j'veux faire. » (Entrevue 1)

Valorisant beaucoup le côté humain, Nadia trouve important de reconnaître l'élève pour ce qu'il est, pour ensuite parler d'apprentissage. Elle trouve de la valorisation à aider quelqu'un à dépasser ses limites et à développer de la confiance en soi.

« [...] je m'enrichis beaucoup des gens qui m'entourent [...] aider quelqu'un à dépasser ses limites quelles qu'elles soient, moi je trouve ça valorisant [...] C'est en aidant les jeunes à se dépasser et à se découvrir aussi parce qu'il y en a qui se trouvent tellement poche dans la vie et qui ont tellement pas d'estime d'eux-mêmes que finalement, ça va être par une implication à l'extérieur d'une classe comme ça que tu vas les aider à repousser leurs limites. Tu vas les aider à voir en eux quelque chose que eux voient pas. Tu les rencontres quelques années plus tard et ce sont des gens transformés qui sont carrément plus la personne qu'ils étaient quand tu les a rencontrés en secondaire 2 ou 3 où que tu vois que cette période-là, c'est un tsunami d'émotions, d'hormones pis de toutes sortes d'affaires... Et t'essaye des amener quelque part et finalement, ils se découvrent et ils ne se trouvent plus si pochés et tu te dis : « Bien, j'ai réussi à faire quelqu'un, à mettre mon petit grain de sel pour en faire quelqu'un de bien... J'ai semé une graine et ça pousse. » (Entrevue 1)

Toutefois, elle est consciente que ces genres de moments sont rares.

« [...] on est comme des cultivateurs... On sème, mais nous, on récolte rarement. » (Entrevue 1)

Pour développer de la persévérance dans le métier, Nadia explique que tous ses efforts menés pour la réussite des jeunes lui donnent un sentiment d'utilité. Elle a le sentiment d'avoir aidé les élèves à progresser, ce qui démontre la bienveillance dont elle fait preuve.

« [...] tant que je vais avoir ce sentiment-là que j'ai aidé les élèves à progresser et que finalement, à force d'avoir buché ensemble, ils vont avoir compris quelque chose et qu'ils vont avoir développé leur sentiment de compétence... bien tant que ça, ça va se produire, bien moi, je vais me sentir utile et je vais sentir que j'ai ma place. » (Entrevue 2)

L'amour (bonté)

Nadia démontre beaucoup d'amour (bonté) dans sa vie professionnelle. Elle croit qu'il faut favoriser des rapprochements avec les élèves, surtout les élèves en difficulté, parce qu'elle s'est vite rendu compte qu'ils avaient plus besoin d'amour et que quelqu'un s'occupe d'eux plutôt que d'apprendre le français. Elle a donc tenté de créer un lien avec ses élèves en adaptant ses cours puisque cela semblait la seule façon de réussir, au final, à leur faire apprendre la matière.

« [...] je faisais plein d'activités à l'extérieur avec eux, je les sortais de l'école, leur faire voir des choses dans la nature... On allait jouer dehors parce que c'est qu'un moment donné, ils étaient tellement « poqués », ils avaient tellement de vécu. Il y en a qui vivaient tellement des affaires « rough » à la maison que je me disais : « je peux pas toujours leurs taper sur la tête pour essayer de leur faire entrer des règles de grammaire, il faut faire d'autres choses » [...] Moi, mon but premier, c'était de les amener à réussir et là, réussir... Pour moi, ils avaient 60 et là, j'étais heureuse et eux autres aussi, c'était parfait. Mais c'était de réussir aussi à leur faire aimer l'école. Je voulais que ça devienne un milieu, pas juste un milieu d'évasion pour eux, mais un milieu où ils se sentiraient bien, en sécurité, valorisés aussi et reconnus. » (Entrevue 1)

Pour ce qui est de ses relations avec ses collègues et la direction, Nadia les qualifie de très constructives et de très réconfortantes. Pour elle, l'équipe école est une grande famille dans laquelle elle développe de belles amitiés. La direction exploite une dimension très humaine en affichant une attitude compréhensive envers les enseignants en accordant une oreille attentive aux projets, aux réussites, aux problèmes, ce qui contribue à cultiver un climat sécurisant.

Persévérance

Le cheminement scolaire et professionnel de Nadia a été parsemé de difficultés qui ont mis à l'épreuve sa persévérance. Elle qualifie ses quatre années de baccalauréat par trois qualificatifs : intense, pénible et valorisant. Ce fut intense parce qu'elle devait travailler à temps plein pour gagner sa vie tout en faisant ses études également à temps plein. Elle a pris des cours à tous les trimestres pour réussir à terminer ses études dans un délai de 4 ans. Elle a donc appris à se discipliner, planifier et organiser son travail en fonction de son horaire. Ce train de vie a été assez pénible et infernal pour elle, mais sa volonté de réussir son baccalauréat pour atteindre l'objectif d'enseigner lui ont fait prendre les moyens pour y arriver. Enfin, elle a trouvé, somme toute, cette expérience valorisante parce que malgré les épreuves, elle a obtenu son diplôme, ce qui est une source de fierté pour elle.

Pour ce qui est de ses stages, ses expériences ont été assez positives généralement. Elle a tout de même vécu un stage II difficile puisque qu'elle avait été imprégnée des commentaires négatifs et dégradants de son enseignant associé par rapport à ses groupes. Au début de son stage, cela a envenimé la relation qu'elle tentait de développer avec les élèves, ce qui la décourageait énormément. Toutefois, après avoir discuté avec d'autres enseignants, elle s'est rendu compte que pour avoir moins de frictions avec les élèves, il fallait qu'elle pose ses limites disciplinaires et aussi, communiquer franchement avec eux. Cette introspection lui a permis de rétablir l'équilibre et de s'adapter aux contextes pour mieux évoluer dans son apprentissage du métier. Elle a réussi à transformer une expérience négative au départ en une expérience constructive pour l'aider à développer des compétences du métier, ce qui laisse entrevoir une forte tendance vers un caractère axé vers la persévérance.

« [...] tu te dis que tu as quand même juste deux ans et demi de bacc de fait, c'est quand même pas pire, et que j'ai encore le temps de me réorienter. Finalement, après cette semaine-là où j'ai pu remettre les pendules à l'heure avec moi et avec mes élèves et voir ce que j'étais prête à accepter et pas prête à accepter... Dans le fond, en tant que moi comme personne et en tant qu'enseignante aussi là, ça été une mauvaise expérience, mais qui a bien tourné quand même [...] De toute façon, je pense que je suis faite comme ça : peut importe la brique qui me tombe sur la tête, depuis que je suis haute comme trois pommes, c'est pas grave, j'ai appris quelque chose. » (Entrevue 1)

La persévérance dans le métier a été à deux reprises, pour Nadia, une source de questionnement à laquelle elle répond en affirmant qu'il n'y a pas d'autres possibilités ou d'intérêts dans la vie en ce qui la concerne.

« Choisir de faire un autre métier, oui c'est possible, ça pourrait être réalisable. Je pourrais trouver du plaisir à le faire, mais ça serait comme me couper le bras gauche. Je suis gauchère. » (Entrevue 3)

Autorégulation

Nadia affirme qu'elle a déjà eu une remise en question sérieuse face au métier il y a de cela 7 années. Elle a considéré retourner aux études, mais son amour pour les adolescents l'a fait rester dans la profession. Pour elle, même si le métier requiert beaucoup de remises en question pour persévérer, les adolescents sont des personnes riches, intègres et l'aident à se recentrer par rapport aux éléments importants dans la vie. Elle exprime son sentiment d'être utile dans ce qu'elle fait.

« [...] moi, mon but premier, c'était de travailler pour la paix dans le monde. Je voulais le faire à l'ONU et finalement, je le fais à plus petite échelle. Je suis convaincue que je suis efficace et que ça marche. Je travaille à l'établissement d'une société meilleure... Je travaille les valeurs [...] la construction du jugement [...]. Je travaille toujours pour la paix dans le monde, mais à plus petite échelle. Et là, je suis vraiment efficace

parce que suis sur le terrain, je ne suis pas dans un obscur bureau d'une tour sombre à New-York. » (Entrevue 1)

Cette autorégulation s'observe aussi en ce qui a trait aux relations qu'elle entretient avec ses élèves : ces dernières sont basées sur un lien de confiance et une complicité qu'elle établit dans sa classe. Bien qu'il faille établir des limites entre les élèves et elle pour rester dans une relation professionnelle, elle croit que ces deux éléments sont essentiels pour les convaincre de participer aux activités qu'elle leur propose. Elle justifie cette distanciation par la nécessité de porter un regard objectif pour être capable de les aider s'il y a un problème.

« [...] c'est important parce que si je veux être capable de les aider, il ne faut pas que je me fasse... il ne faut pas que je m'embarque trop dans leurs affaires, il ne faut pas que je m'implique trop émotivement, tu sais, il faut garder quand même la tête froide là. » (Entrevue 2)

La créativité

La créativité s'illustre chez Nadia par la création d'activités pédagogiques adaptées à ses élèves, tel qu'illustré dans la section précédente sur l'amour (bonté). La créativité la pousse, quel que soit le contexte d'où jaillit l'idée, à la conception de nouveaux projets avec ses élèves. Elle raconte qu'elle s'inspire de certaines expériences de la vie afin d'y transposer certains contenus pédagogiques qu'elle doit enseigner, ce qu'elle appelle des « flashes pédagogiques ».

« Je dis souvent que c'est impossible de décrocher du métier d'enseignant et de mettre la « switch à off » parce que justement, on s'inspire de la vie de tous les jours. C'est impossible d'écouter la radio ou de regarder la télé ou de voir un film, ou d'aller dans un musée, ou de jaser avec des amis sans qu'à un moment donnée, une idée germe. » (Entrevue 3)

La dimension du bien-être prédominante chez Nadia

Les émotions positives représentent la dimension du bien-être la plus notable chez Nadia. C'est sans hésitation qu'elle affirme que c'est la relation qu'elle entretient avec ses élèves et le fait d'être avec eux pour élaborer des projets qui lui fait ressentir beaucoup d'enthousiasme par rapport au métier. Elle semble vraiment nourrir, selon ses dires, un amour sincère envers les adolescents et aime les observer afin de mieux les connaître.

*« [...] quand ils sont en équipe et qu'ils travaillent, je les vois, c'est un peu comme si j'étais dans un laboratoire : j'ai des sujets d'étude, je les observe, et j'aime ça leur poser toutes sortes de questions et essayer de pousser leur raisonnement plus loin, puis leur créativité plus loin, et puis les amener à faire des nouveaux liens... [...] C'est des moments privilégiés de contact avec eux [...] C'est ce qui me fait le plus « tripper » et quand ils me parlent d'eux ou quand ils créent quelque chose qui part de leurs intérêts, ça là, c'est l'un parce que tu découvres des personnalités vraiment fantastiques. »
(Entrevue 2)*

Humoristiquement, elle dit qu'elle est folle des ados et de la société de demain. Elle exprime son amour pour ces êtres qu'elle décrit comme une belle source d'énergie. Elle aime les côtoyer, les aider à traverser parfois des épreuves difficiles. Au fil de son expérience, elle se dit que le métier lui permet de mettre son expérience à profit auprès de ses élèves, ce qui lui procure du plaisir. Elle avoue que le sentiment de bien-être éprouvé à ce moment-là fait en sorte qu'elle aurait aimé rester une éternelle adolescente. Elle affirme aimer les adolescents pour leur dynamisme, leur fébrilité et leur curiosité. Pour elle, l'adolescence est comme un moteur qui génère un sentiment de bien-être dans la profession.

L'élément émergeant des verbatims

L'engagement professionnel caractérise cette enseignante, bien qu'elle avoue également être une personne passionnée. Son côté perfectionniste l'amène à travailler tous les soirs à la maison afin de planifier ses activités d'enseignement et s'assurer qu'elle connaît bien le sujet qu'elle aborde en classe afin que les élèves aient un enseignement de qualité.

« [...] je suis perfectionniste, et que je suis incapable de concevoir de tourner les coins ronds... Avant de donner un exercice aux élèves, faut que je le fasse pour savoir où est-ce qu'il vont se buter, pis ça va être quoi les questions qu'ils vont me poser, pour me préparer... J'veux pas arriver et dire : « bien, je le sais pas là, je vais regarder » et ébaucher une réponse bidon. » (Entrevue 2)

Pour Nadia, le métier d'enseignant représente une mission puisqu'il lui permet de poursuivre son idéal de bâtir un monde meilleur, ce qui représente un engagement envers la société et le milieu dans lequel elle évolue. C'est aussi un métier où l'on doit être un modèle pour les élèves, une inspiration pour eux. L'enseignant peut être un initiateur de passions, d'intérêts pour les jeunes; il est aussi un bâtisseur de la société future, ce qui lui lègue une grande responsabilité sociale. À cet égard, elle exprime sa déception de constater que le métier n'est pas assez valorisé.

« Je trouve que c'est une grande responsabilité sociale parce qu'à quelque part, les enseignants sont les guides, pis là, guide c'est vraiment le grand mot. Je pense à retenir là, qu'il est super important, parce que tout dépendamment des mots qu'on va utiliser ou des techniques qu'on va utiliser ou de la façon dont on va être ou qu'on va agir, bien c'est ça qui va influencer sur les jeunes et c'est ça qui va construire notre société plus tard. Et si on veut avoir une société qui a de l'allure, bien il faut s'assurer qu'on les guide, qu'on soit un bon exemple et qu'on les guide sur la bonne voie. » (Entrevue 3)

À la lumière de ce qui précède et en s'inspirant de la démarche de « pattern » mise de l'avant par Huberman et Miles (1991), le profil de Nadia a été élaboré pour synthétiser les résultats explicités précédemment.

Profil de Nadia

Nadia est une enseignante de français et d'anglais très *engagée professionnellement* dans une école secondaire privée de la région des Bois-Francs. D'un caractère enthousiaste et dynamique, elle adore enseigner puisque cela lui procure beaucoup de plaisir (*Émotions positives*). Exerçant le métier depuis 14 ans, elle est contractuelle d'une année à l'autre et a fréquenté plusieurs écoles et plusieurs types de clientèles, ce qui lui permet de travailler avec ardeur pour les aider à réussir (*Bienveillance*) et de mieux comprendre ses élèves afin de bâtir un lien de confiance (*Amour (bonté)*). Elle *persévère* dans le métier et cela malgré certains moments difficiles qui ont suscité quelques remises en question sur ses orientations professionnelles (*Autorégulation*). Sa *créativité* s'avère être très importante dans son métier puisqu'elle puise souvent dans divers contextes de sa vie en général pour concevoir de nouvelles activités pédagogiques pour ses élèves.

4.3.3 L'analyse des entrevues d'Alexandra

Cette section présente d'abord les forces de caractère d'Alexandra sous une gradation décroissante basée sur le nombre de récurrences obtenues lors de l'analyse des données. Ensuite, il sera question de la dimension du bien-être prédominante chez cette enseignante, pour terminer avec l'élément émergeant des verbatims tel qu'illustré dans le tableau de l'appendice 5. Cet élément constitue un trait distinctif du participant ne faisant pas partie des catégories pré établies. En guise de synthèse,

en s'inspirant des patterns d'Huberman et Miles (1991), un profil de l'individu sera établi pour en dresser un portrait.

Les forces de caractère prédominantes chez Alexandra

Les 5 forces de caractère marquantes chez Alexandra, établies dans un ordre décroissant, sont le leadership, l'enthousiasme, l'amour de l'apprentissage, l'amour (bonté) et la persévérance.

Le leadership

La force de caractère la plus saillante d'Alexandra est le leadership par le surpassement dont elle fait preuve et l'intention de relever constamment de nouveaux défis. Cet état de fait éveille beaucoup de motivation chez elle, car elle se rend compte de l'impact qu'elle a chez les autres.

« [lors qu'elle était monitrice de natation] J'ai eu un rôle de leader si on veut, mais toujours lié à l'enseignement et je me suis dit qu'on a un gros impact sur les autres. C'est pour ça que j'ai aimé le côté enseignement parce que quand on croit à quelque chose, et bien, on a des belles répercussions et dans le fond, on a 30 jeunes, 32 et on peut avoir une bonne influence positive. » (Entrevue 1)

Les relations professionnelles avec ses collègues et la direction dans son école sont très positives. Elle se décrit comme une personne authentique qui déteste les conflits. Elle dit donc ce qui ne va pas au fur et à la mesure pour éviter de fâcheuses situations. De plus, son esprit rassembleur fait en sorte qu'elle tente d'entretenir de bonnes relations avec tout le monde, ce qui est également une marque de leadership.

« [...] c'est sûr que en partant, je suis comme ça. J'aime presque tout le monde, je trouve ça super important. Je déteste les conflits, je suis très vraie. S'il y a quelque chose qui ne fait pas mon affaire, je vais le dire. On m'avait déjà dit que j'avais des mains de fer dans des gants de velours, et bien oui. Je suis quand même autoritaire. Je sais où je m'en vais et de savoir bien le dire aussi, mais je trouve ça super important de bien m'entendre, d'avoir une belle atmosphère de travail autant au département que dans toute l'école. Et ça rejoint mon esprit rassembleur aussi... » (Entrevue 2)

Puis, Alexandra s'implique dans l'organisation de plusieurs projets parascolaires afin de favoriser le développement de bonnes habitudes de vie dans son école. La planification et la coordination de ces projets permet d'exercer son leadership auprès des élèves et de ses collègues de travail, puisqu'ils sont à la grandeur de l'école.

L'enthousiasme

Alexandra se décrit comme une personne énergique et dynamique. Son enthousiasme s'exprime par sa manière positive d'appréhender les projets qu'elle organise.

« Je suis super énergique, passionnée. Dès que j'embarque dans quelque chose, je vais m'y consacrer à 100%. Je trouve que c'est une qualité qui est vraiment pertinente, parce qu'on a besoin d'énergie dans l'enseignement : c'est toi qui doit animer les autres. » (Entrevue 3)

Son enthousiasme se démarque aussi par le fait qu'elle réussit à faire embarquer les autres (élèves et collègues de travail) dans ses projets. Elle ressent donc une certaine fébrilité à leur présenter un nouveau projet puisqu'elle espère qu'un grand nombre de personnes participera et que, grâce aux efforts qu'elle déploie, celui-ci soit reconduit.

L'amour de l'apprentissage

Alexandra démontre beaucoup d'amour de l'apprentissage, notamment par le fait qu'à la suite de son baccalauréat, elle a complété une maîtrise en activité physique et est présentement chargée de cours à l'université, en plus de sa tâche à temps plein dans son école.

De plus, elle relate que dans son cheminement universitaire, ses deux stages ont été une expérience très significative ce qui a grandement contribué à ses apprentissages.

*« [le stage 2] je peux te dire que j'ai vraiment, vraiment appris parce que c'est un stage plus long et que j'ai vraiment été appuyée par mon maître de stage. Puis, j'ai vraiment tout appris de A à Z et là, je me suis impliquée dans tout le milieu, les réunions... J'ai trouvé que c'était une très, très belle expérience et je me suis dit que je suis outillée pour pouvoir enseigner. »
(Entrevue 1)*

Puis, la tâche d'Alexandra se répartit entre l'enseignement à demi temps de l'éducation physique à des groupes multi niveaux du cheminement régulier et la coordination à demi temps de l'option santé et secourisme. Elle est libérée pour s'occuper de l'escouade santé qui élabore des activités sur les saines habitudes de vie dans l'école. Cette responsabilité la pousse à se documenter sur différents sujets puisqu'ils ne sont pas édictés spécifiquement par le Programme de formation de l'école québécoise. L'amour de l'apprentissage devient donc une force de caractère importante pour atteindre ce but.

L'amour (bonté)

Les tâches qu'elle préfère de son métier, sont bien sûr, l'enseignement, mais aussi son implication dans des projets parascolaires. Cette implication l'aide à avoir des relations positives avec ses élèves. Pour ce faire, elle tente d'être proche de ces derniers puisqu'elle croit que de cette façon, elle réussira plus facilement à atteindre son objectif de les éduquer à des modes de vie plus sains.

*« [...] ça touche mon implication, mes projets personnels rattachés à l'école, c'est sûr que j'y tiens beaucoup à ça [...] je te dirais que c'est ce qui me tient à cœur. J'aime ça enseigner, mais tout ça va me servir, si on veut, parce que ça va aider à faire une belle visibilité, une belle promotion des saines habitudes. Je rattache des élèves, des membres du personnel, ça devient plus facile [...] ça vient aider pour les relations avec les élèves. »
(Entrevue 2)*

Alexandra consacre aussi beaucoup de temps pour aider certains élèves qui ont des difficultés personnelles. Sa relation avec eux fait en sorte qu'ils viennent se confier à elle plus facilement.

La persévérance

Quand on demande à Alexandra pourquoi elle a choisi l'enseignement, elle répond qu'elle trouve que c'est valorisant et que cela lui donne l'occasion de s'impliquer davantage. Parfois, elle avoue que les journées sont difficiles, mais les changements effectués chez les élèves valent vraiment la peine. En effet, elle affirme que prendre le temps d'écouter les élèves permet souvent le fait qu'ils reviennent plus tard donner une rétroaction positive envers elle. Pour elle, sa paie, c'est de réussir à changer les

habitudes de vie des élèves, pour leur bien-être et c'est ce qui la fait persévérer dans le métier.

« Il y a tellement d'autres belles journées que tu dis : « Wow, c'est pour ça que j'ai décidé d'enseigner ». Le petit changement que t'as fait dans la journée d'une personne, que ce soit par le cours que t'as donné ou à la pause où t'as été disponible, que t'as été à l'écoute de l'élève, je trouve que ça a un impact tellement grand. » (Entrevue 1)

La persévérance dans l'enseignement se dessine pour Alexandra par son besoin de voir progresser ses élèves et de leur donner des défis à relever pour se surpasser. Pour elle, les élèves représentent un élément positif qui alimente sa persévérance puisqu'elle contribue à leur dépassement.

« Si on parle des élèves, peu importe quel niveau, quand tu leur montres quelque chose et là, bon, ils ne sont pas certains, par exemple, on a fait de la ringuette. Quand tu les vois progresser et de voir qu'ils ne bougeaient pas tant que ça et que finalement, ils se démarquent, [...] c'est merveilleux de voir leur progression. C'est sûr que c'est incitatif. [...] Je donne des objectifs pour qu'ils puissent les atteindre et se lancer des défis supplémentaires. » (Entrevue 2)

La dimension du bien-être prédominante chez Alexandra

Le sens est l'élément le plus important pour le bien-être de cette enseignante. Alexandra raconte une anecdote où elle a ressenti du bien-être dans l'exercice de ses fonctions : l'an dernier, elle a élaboré le Défi [nom de l'école] où elle a réussi à faire courir tous les élèves de son école lors d'une journée. Pour que cette activité ait lieu, elle a présenté son projet aux membres du personnel et où elle sollicitait leur participation. Son message a été bien reçu et plusieurs d'entre eux l'ont encouragée. Elle a ressenti, à ce moment, une grande valorisation et aussi, une grande fierté d'avoir réussi à rassembler les gens dans une activité commune où tous et chacun ont

déployé une énergie inhabituelle. Leur appui et le fait qu'ils se sont surpassés pour ensuite se rendre compte de tous les effets positifs du projet ont vraiment fait ressentir du bien-être chez Alexandra. Ce projet a été pour elle une occasion de se dépasser elle-même et de faire valoir son leadership. Elle explique que c'est un besoin intrinsèque qu'elle a de toujours avoir des objectifs et de les atteindre. Ses implications dans son école et les réponses favorables de la part des élèves et de ses collègues de travail contribuent à renforcer le sens qu'elle donne au métier.

« [...] c'est vraiment de déployer... de voir les autres déployer leur énergie. C'est ça qui fait que... On dirait que c'est l'un de voir que les autres croient en toi, de voir qu'ils sont derrière toi, qu'ils vont t'appuyer [...] Que « wow », les jeunes ont embarqué, qu'ils ont donné leur 110%. Moi, je dirais que c'est tout ça. [...] Y a des jeunes qui n'avait même pas leurs espadrilles, mais tant pis, ils ont couru, ils ont voulu se surpasser [...] l'activité vient avec l'atmosphère de l'école, avec tout le côté positif de notre enseignement envers les élèves, alors quand on vit comme ça une journée si positive, c'est sûr que ça va venir aider. » (Entrevue 2)

La possibilité de faire plusieurs projets parascolaires qui amène pour elle un dépassement personnel est aussi un élément à prendre en compte.

« [...] mon bien-être, avant tout, c'est de me dépasser, moi, et peu importe, je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas dit, peu importe les sphères de ma vie, j'ai pris cette habitude-là de me lancer de grands défis comme mon ironman, le marathon... Je ne sais pas pourquoi j'ai cette volonté-là de toujours vouloir me dépasser, à l'école, d'en faire plus. Le défi Pierre-Lavoie, moi, je réfléchis pas, j'appelle Pierre, tout va bien, tout s'enclenche. Je ne sais pas pourquoi, mais c'est comme ça. Je me sens bien comme ça. » (Entrevue 3)

L'enseignement est, pour elle, un projet de vie qui progresse au fil des années scolaires. C'est aussi une vocation puisqu'elle veut amener plus loin les élèves. L'implication dont elle fait preuve donne aussi un sens au métier. Toutefois, elle affirme qu'il faut être prêt à y donner beaucoup de temps.

« [...] c'est un projet de vie si on veut, c'est progressif. Je trouve qu'on évolue là-dedans [...] Je vois ça l'enseignement comme quelque chose qu'on peut changer petit à petit. Des fois, on peut changer plus à long terme, on ne voit pas nécessairement les profits tout de suite ou si on veut, les répercussions, mais c'est ça. Je trouve que c'est un beau projet de vie, c'est une vocation, c'est vraiment quelque chose d'amener plus loin [l'élève] autant au niveau de l'enseignement que de la personne en tant que telle. » (Entrevue 3)

Enfin, voir la progression et le dépassement de ses élèves sont des éléments qui donnent du sens à sa profession. Le rôle de l'enseignant étant, selon Alexandra, de toujours se dépasser, faire vivre des expériences enrichissantes aux élèves constitue, pour elle, un aspect important.

« En fait, c'est sûr que de voir que les élèves progressent, qu'ils sont à l'écoute, qu'ils veulent se dépasser, ça c'est essentiel. Quelqu'un qui ne veut pas bouger, qui passe toute l'année assis sur le banc et qui fera rien, ça, je trouverais ça difficile. Dans le fond moi, c'est mon rôle de l'amener à se dépasser. » (Entrevue 3)

L'élément émergeant des verbatims

Bien entendu, Alexandra n'hésite pas un instant pour affirmer qu'elle est passionnée dans son métier. Selon elle, pour être un enseignant, la passion est un élément essentiel. Elle exprime son désir d'aider les élèves, de les voir développer de bonnes habitudes et de voir leur progression à long terme. Pour ce faire, on ne doit pas compter son temps.

« Pour être enseignant, je pense qu'il faut être passionné, parce qu'on ne compte pas les heures, en tout cas, moi je ne compte pas les heures. » (Entrevue 3)

Néanmoins, pour être passionné dans le métier, Alexandra souligne qu'il faut croire en ce que l'on fait, avoir du plaisir et aimer le contact avec les gens.

À la lumière de ce qui précède et en s'inspirant de la démarche de « pattern » mise de l'avant par Huberman et Miles (1991), le profil d'Alexandra a été élaboré pour synthétiser les résultats explicités précédemment.

Profil d'Alexandra

Alexandra est une enseignante en éducation physique et à la santé *passionnée* détenant 14 ans d'expérience qui a un poste à temps plein dans une école secondaire de la région de la Mauricie. Le *sens* étant un moteur de bien-être pour elle, cette dernière démontre beaucoup de *leadership* tant au niveau de sa vie professionnelle que personnelle. Toujours à la recherche de nouvelles connaissances (*Amour de l'apprentissage*), elle travaille pour atteindre ou faire atteindre les objectifs fixés ce qui lui procure du *sens* face au métier. Son *enthousiasme* débordant et son côté rassembleur (*Amour (bonté)*) motive les élèves à participer à une multitude de projets qu'elle organise, pour favoriser la santé dans son école. La relation qu'elle entretient avec ses élèves et collègues ainsi que son implication constante dans la vie de son école sont des facteurs de *persévérance* qui la dynamisent et la nourrissent quotidiennement.

4.4 Synthèse des résultats des entrevues individuelles

Dans cette section, une synthèse récapitulative des résultats sera présentée dans le but de poursuivre, au chapitre 5, avec la discussion entourant ceux-ci. Il sera donc question ici de dégager les éléments les plus récurrents recensés chez chacun des

enseignants, afin de dresser un portrait global. Le tableau 7 présente une synthèse des différentes unités répertoriées chez les participants.

Tableau 7. Synthèse des différentes unités de sens répertoriées chez les participants

	Primaire			Secondaire		
	Vanessa	François	Chloé	Violaine	Nadia	Alexandra
<i>Forces de caractère</i>	Autorégulation	Autorégulation	Bienveillance	Amour (bonté)	Bienveillance	Leadership
	Amour (bonté)	Bienveillance	Persévérance	Bienveillance	Amour (bonté)	Enthousiasme
	Persévérance	Persévérance	Discernement	Intelligence sociale	Persévérance	Amour de l'apprentissage
	Enthousiasme	Discernement	Amour (bonté)	Collaboration	Autorégulation	Amour (bonté)
	Créativité	Amour (bonté)	Autorégulation	Persévérance	Créativité	Persévérance
<i>Dimension du bien-être</i>						
	Sens	Sens	Sens	Relations positives	Émotions positives	Sens
<i>Éléments émergents</i>						
	Passion de l'enseignement	Passion de l'enseignement	Sentiment de compétence	Passion de l'enseignement	Engagement professionnel	Passion de l'enseignement

4.4.1 Les cinq forces de caractères prédominantes chez les enseignants

À la lecture des six profils, on note que certaines forces de caractère reviennent très souvent chez les enseignants et ce, même s'ils se démarquent de par leur personnalité et leur individualité. On sent bien que le métier d'enseignant favorise l'émergence de personnes ayant des caractéristiques communes (Tardif et Lessard, 1999). À cet égard, les 5 forces de caractère les plus importantes répertoriées dans les entrevues sont l'amour (bonté), la persévérance, la bienveillance, l'autorégulation et la créativité.

L'amour (bonté)

L'amour (bonté) est la force de caractère la plus dominante dans les propos, car elle revient chez tous les participants et se situe parmi les toutes premières pour 4 des 6 enseignants. En effet, les enseignants sont conscients qu'ils exercent un métier de l'humain et qu'ils doivent développer de bonnes relations avec les élèves et leurs pairs. Être près des autres facilite grandement l'exercice de leur métier et l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques. Ils ne se limitent pas à un rôle où ils ne font qu'enseigner : ils favorisent également le développement personnel de l'élève. Ce rôle, bien que très engageant, leur procure du bien-être dans le métier.

La persévérance

La persévérance est une force de caractère très présente dans les propos des enseignants. Tout comme l'amour (bonté), elle est présente chez tous les participants. Cela s'explique par le fait que dès leur début dans l'enseignement, ils ont été confrontés à des situations difficiles où ils ont dû faire preuve de persévérance. Le point commun entre eux est que, malgré les obstacles, ils réussissent toujours à persister et ne pas abandonner. Bien que les situations difficiles peuvent être d'ordre pédagogique, relationnel ou environnemental (conditions de travail, par exemple), ces enseignants mènent leur projet à terme et dans certains cas, prennent plaisir à la tâche.

La bienveillance

La plupart des enseignants de cette recherche ont à cœur de prendre soin de leurs élèves. On retrouve cette force de caractère chez 4 enseignants et elle se situe parmi les premières. Pour eux, le choix de l'enseignement a été fait pour aider les élèves à apprendre. Cette bienveillance ne se limite toutefois pas à l'aspect pédagogique. Dans plusieurs propos, les enseignants aident également les élèves quand ils éprouvent des difficultés comportementales et personnelles, ce qui fait d'eux, des personnes significatives. Le sentiment d'être utiles pour les autres alimente leur bien-être dans la profession.

L'autorégulation

Ils ont tous connu, quelque part dans leur cheminement, un moment difficile où ils ont dû se remettre en question, que ce soit par rapport à leur carrière ou à un projet qu'ils conduisent. L'autorégulation se caractérise chez une bonne partie de ces enseignants (4 enseignants sur 6) par le fait de réfléchir à une situation problématique et de tenter de trouver des solutions pour bien vivre avec cette dernière. Ils se questionnent fréquemment au regard des choix pédagogiques et didactiques qu'ils font pour améliorer la qualité de leurs enseignement pour les élèves. Cette capacité d'autoréflexion et d'autorégulation crée en quelque sorte un sens à leurs actions, ce qui engendre le bien-être.

La créativité

Les enseignants rencontrés lors de cette recherche ont démontré beaucoup de créativité dans leurs différents projets pédagogiques ou parascolaires. Toujours à l'affût de nouvelles idées pour rendre les apprentissages motivants et intéressants, ils avouent être inspirés de tout et de rien dans leur vie personnelle, qu'ils réinvestissent à l'école. À cet égard, deux enseignantes expriment cet état de fait par l'expression «Flash pédagogiques», qui illustre très bien que dans n'importe quelle situation de leur vie, une idée jaillit à tout moment.

4.4.2 Les dimensions du bien-être priorisées par les enseignants

Pour ce qui est des cinq dimensions du bien-être, le sens arrive au premier plan pour 4 des 6 participants, suivi des émotions positives et des relations positives. Bien que l'accomplissement ait été un élément signalé par certains enseignants, il n'a pas constitué un élément récurrent pour la majorité des participants. L'engagement a été absent de leurs propos, ce qui peut être prévisible, puisqu'il fait référence à une situation où l'individu connaît un moment de concentration accru lors d'une activité qu'il affectionne et durant laquelle il ne ressent aucune émotion. Le bien-être est donc ressenti à posteriori. Il est à supposer que l'engagement soit probablement une dimension qui procure du bien-être à certains de ces enseignants. Cependant, il s'avère plus difficile de circonscrire cette dimension dans le cadre d'entrevues semi-dirigées et de ce fait, il n'en a pas été question dans les propos analysés. Cela peut constituer une limite à cette recherche, c'est la raison pour laquelle nous y reviendrons dans la conclusion.

Le sens

Le sens est de loin la dimension du bien-être qui se démarque des autres. En se référant au tableau 7, celui-ci est la plus importante pour 4 enseignants sur 6. Il semble que l'expérience professionnelle de ces enseignants ait contribué grandement à mobiliser leurs forces de caractère prédominantes afin de construire un sens du métier conforme à leurs valeurs et leur vision du métier, qui s'est adapté aux multiples changements engendrés dans leur milieu. Pour certains, l'autorégulation leur permet de se remettre en question et de persévérer dans le métier. Pour d'autres, c'est plutôt l'amour (bonté) ou la bienveillance qui est un moteur alimentant la motivation d'évoluer dans le métier. Le bien-être apparaît par le simple fait que la profession revêt un sens très personnel pour eux.

Les émotions positives

Les émotions positives sont très importantes pour les enseignants puisqu'elles leur permettent de ressentir du bien-être quotidiennement dans la profession. Cette dimension s'est démarquée chez Nadia (tableau 7), qui priorise les émotions positives lesquelles sont une source énergisante pour l'aider à accomplir son travail. Les enseignants de façon générale, on dénoté qu'il peut s'agir d'une activité plaisante avec les élèves, d'une marque d'affection ou de reconnaissance, ou encore d'une marque d'encouragement de la direction.

Les relations positives

La plupart des enseignants recherchent à développer des relations positives avec les élèves et leurs collègues de travail puisqu'ils savent d'expérience que s'isoler n'est pas la solution si on veut survivre dans la profession. Cette dimension est ressortie fortement chez Violaine (tableau 7), qui démontre l'importance de travailler constamment en collaboration pour réussir à ressentir du bien-être dans la profession. De plus, la plupart des enseignants ont affirmé que les relations positives aident à l'enseignement et à leur divers projets, d'autant plus qu'elles facilitent le lien de confiance avec les élèves et le travail d'équipe avec les collègues.

4.4.3 L'élément émergeant des verbatims

Trois éléments ont émergé des verbatims sans qu'ils ne puissent être codifiés dans les catégories pré établies. Il s'agit de la passion de l'enseignement, de l'engagement professionnel et du sentiment de compétence.

La passion de l'enseignement

En se référant au tableau 7, l'élément qui a émergé le plus des propos des enseignants lors des entrevues est la passion de l'enseignement. On peut décrire cet élément comme un intérêt marqué par l'individu pour le métier. À cet égard, 4 enseignants sur 6 se disent passionnés de l'enseignement. Cette passion se caractérise par le besoin de côtoyer les élèves, penser à de nouvelles activités pédagogiques, s'impliquer dans des activités parascolaires. Souvent, les enseignants passionnés affirment qu'ils leur arrive fréquemment, dans des contextes de leur vie en général, d'être inspirés pour

développer de nouvelles idées menant à des stratégies pédagogiques ou des projets novateurs. Cette situation les motive énormément dans l'exercice de leur métier.

L'engagement professionnel

Bien que l'engagement professionnel a été répertorié comme prédominant seulement chez Nadia (tableau 7), cet élément est présent chez tous les enseignants. Il se définit par leur volonté de s'impliquer dans la vie de l'école, dans les activités parascolaires ainsi que dans les activités pédagogiques qu'ils conçoivent pour leurs élèves. Et bien que le nombre d'heures excède celui prévu dans leur tâche, ils n'hésitent jamais à passer le temps nécessaire pour réaliser un projet, corriger à la maison ou encourager leurs élèves lors d'événements sportifs ou culturels ayant lieu la fin de semaine.

Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence est un élément qui s'avère très important pour Chloé (tableau 7), mais aussi pour la majorité des enseignants puisqu'il aide au développement d'un sens du métier. Se sentir compétent leur apporte une confiance en soi qui leur permet d'explorer d'autres avenues dans le cadre de leur travail, afin d'en faire bénéficier les autres. En effet, le sentiment de compétence leur permet d'envisager d'autres stratégies pédagogiques ou d'autres types d'interventions auprès des élèves en difficulté. Puis, c'est la confiance en soi qui les amène à vouloir partager leur expérience avec leurs collègues ou des stagiaires.

4.5 Les résultats au regard de l'ordre d'enseignement

Une analyse sommaire en fonction des ordres d'enseignement a été effectuée au regard des résultats présentés dans le tableau 7. Bien que le nombre d'enseignants peut constituer une limite à cette analyse, on constate qu'au primaire, l'autorégulation, l'amour et la persévérance sont les trois forces de caractère les plus importantes et communes aux trois enseignants. De plus, le sens et la passion pour l'enseignement sont aussi des éléments partagés par presque tous les enseignants. Pour ce qui est du secondaire, les résultats sont moins constants qu'au primaire. En effet, la persévérance et l'amour (bonté) s'avèrent des forces de caractère partagées de tous. Toutefois, les dimensions du bien-être sont différentes d'un enseignant à l'autre (relations positives, émotions positives et le sens) et la passion de l'enseignement revient chez 2/3 enseignants, suivie par le sentiment de compétence.

Somme toute, nous avons pu constater que certaines forces de caractère ainsi que des dimensions du bien-être prédominent chez des enseignants du primaire et du secondaire. Puis, certains autres éléments ressortent des propos des enseignants que l'on peut associer à leur sentiment de bien-être dans la profession, sans qu'ils aient été mentionnés par Seligman (2011). Le chapitre suivant tentera de répondre, à la lueur de ces résultats, aux trois questions de recherche précédemment présentées, pour expliquer en quoi ces éléments contribuent au bien-être en enseignement.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce présent chapitre discutera de la pertinence des liens entre les dimensions du bien-être (Seligman, 2011), des forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004) et du sens accordé par les enseignants à leur profession. De plus, il présentera trois éléments de cette étude qui n'avaient pas été présagé au départ et qui ont émergé lors de l'analyse, c'est à dire la passion de l'enseignement, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence. Tous ces éléments seront expliqués au regard des trois questions de recherche, du cadre théorique et des résultats obtenus.

5.1 Les dimensions du bien-être

Pour répondre à la première question de recherche : « Quelles dimensions du bien-être les enseignants valorisent-ils pour se sentir bien dans la profession? », les propos de six enseignants ont été étudiés et répertoriés selon des unités de sens pré établies, soit les cinq dimensions du bien-être (Seligman, 2011)³⁵.

De toutes les dimensions valorisées par les enseignants pour se sentir bien dans la profession, le sens du métier prédomine chez ces derniers. Cette dimension, bien qu'elle se définisse selon Seligman (2011), par le fait qu'un individu développe ce qui est le mieux pour lui-même et pour les autres en fonction des valeurs et des vertus

³⁵ Rappelons que les cinq dimensions sont : les émotions positives, l'engagement, le sens, les relations positives et l'accomplissement.

qu'il prône dans sa vie en général, elle revêt un caractère particulier dans le contexte du métier d'enseignant. En effet, le sens du métier d'enseignant se calque davantage sur la définition de Morin et Gagné (2009) où celui-ci relève d'une perception basée sur une expérience teintée de cohérence entre la personne et le travail qu'elle accomplit en fonction de ses valeurs. Dans cette perspective, contrairement aux écrits de Seligman (2011) qui classe les cinq dimensions sur le même pied d'égalité, cette dimension émergente du bien-être chez les enseignants est l'une des plus importantes. En effet, cette dimension est l'élément autour duquel gravitent les autres dimensions du bien-être pour la majorité d'entre eux. Cette recherche a permis de constater que tout au long de leur expérience dans le métier, ils ont développé, grâce à une analyse des situations vécues dans leur milieu de travail, une vision de l'enseignement conforme à leurs valeurs, malgré les obstacles environnementaux et externes avec lesquels ils doivent conjuguer quotidiennement, ce qui les aide à persévérer (Lebel, Bélair et Goyette, 2012). La réflexion s'avère donc être le moteur du processus de création de sens du métier d'enseignant.

De plus, cette recherche a permis d'approfondir la dimension du sens dans le contexte spécifique du travail enseignant, ce que Seligman (2011) n'a pas développé puisqu'il a concentré ses recherches sur un contexte de vie général. Or, l'analyse de cette dimension du bien-être nous amène à la décortiquer en quatre aspects qui s'entrecroisent chez les enseignants afin d'établir le sens concret qu'ils accordent à la profession. Il s'agit de la construction identitaire, de leur rôle significatif auprès des élèves, de la responsabilité sociale de leur métier et de leur volonté de contribuer au développement du potentiel des élèves par l'atteinte d'objectifs.

La construction identitaire

Premièrement, les entrevues ont permis de découvrir que l'expérience des enseignants interrogés a contribué à une construction identitaire en cohérence avec leurs valeurs, malgré le fait que les valeurs certains milieux de travail s'avèrent en dissonance avec leurs représentations (Tardif et Lessard, 1999). D'emblée, quand on leur demande pourquoi ils ont choisi l'enseignement, ils affirment qu'ils sont foncièrement enseignants. Certains expriment cet état par le constat que c'est ce qu'ils font de mieux, que ce métier leur « colle à la peau ».

Être enseignant est en quelque sorte pour eux une mission ou une vocation, ce qui distingue ce métier de plusieurs autres professions. À cet égard, il faut qu'ils croient en ce qu'ils font pour persévérer et s'attendre à construire une «œuvre inachevée» puisqu'ils constatent rarement le produit fini de leur travail, ce qui réfère à la *poiesis* dont parle Meirieu (1996). De ce point de vue, l'expérience leur a fait tenir compte que l'enseignement est un processus complexe qui dépend, entre autres, d'interactions et d'interdépendance entre deux individus (Tardif, 2005) et que l'investissement émotionnel est inévitable et nécessaire pour mener à bien leur « mission ». Au regard des résultats de cette recherche, bien se connaître et rester soi-même les aident à forger une identité professionnelle forte. Or, une construction identitaire réussie se dépeint entre autres et selon la majorité d'entre eux, par le développement d'un équilibre personnel et professionnel, ce qui est un gage de persévérance dans la profession.

Le rôle significatif de l'enseignant auprès des élèves

Deuxièmement, le sens s'édifie à partir de la perception que les enseignants ont d'être une personne signifiante pour leurs élèves et aussi, l'impression de faire la différence dans leur vie. Leur capacité d'autoréflexion face à leurs expériences les amène à se rendre compte qu'ils peuvent intentionnellement influencer le développement des compétences cognitives de l'élève, mais aussi des compétences personnelles, sociales, émotionnelles et comportementales. De ce fait même, ce comportement s'exprime à plusieurs égards par l'agentivité humaine au sens de Bandura (1997), qui met en exergue le rôle des processus autorégulateurs de l'individu au service des actions qu'il porte sur son environnement. Dans ce contexte, les enseignants planifient leurs interventions en fonction de leur désir de représenter des modèles pour aider les jeunes à persévérer dans leurs études. Leur travail leur permet de se sentir utiles dans l'appropriation de connaissances académiques et de compétences qui aideront ces derniers dans leur cheminement scolaire. Conséquemment, la rétroaction de la part des élèves et parfois même des parents par des marques d'affection ou de reconnaissance, les aident à évoluer positivement dans la profession et constitue une motivation pour persévérer dans le métier (Bélair et Lebel, 2007). De plus, à l'instar de ces auteures, l'agentivité étant un facteur qui contribue au développement de la confiance en soi chez l'enseignant, cette perception d'être une personne signifiante s'étend, pour quelques enseignants, vers la volonté d'apporter leur contribution à la formation de collègues ou de stagiaires, par le partage du fruit de leur expérience. Pour ce faire, ils sont enseignants associés, enseignants ressources ou aspirent à devenir conseillers pédagogiques.

La responsabilité sociale

Troisièmement, les enseignants sont conscients de l'importance de leur rôle auprès de la société et déplorent le fait qu'on ne valorise pas énormément leur travail, qui pourtant, a un impact majeur pour les générations futures. Ils expriment cette idée en affirmant que l'éducation est le ciment de la société et que les études sont un tremplin pour aider tout individu à s'accomplir. Cette conviction vient alimenter le sens qu'ils donnent à leur métier.

Enseigner devient un moyen de changer les choses et de contribuer au développement de la société par la formation de citoyens éduqués. Ajoutons aussi que le sentiment d'être utiles et de faire la différence de façon globale pour participer à l'évolution de la société vient aussi fortifier le sens donné à la profession. Cet aspect rejoint également le concept d'agentivité de Bandura (1997). En contexte d'enseignement, cela signifie que les enseignants participent activement à leur milieu puisqu'ils croient qu'ils sont initiateurs de changements dans la société par les contacts privilégiés qu'ils entretiennent avec les élèves, leurs collègues et les parents. C'est l'une des raisons pour laquelle les enseignants de cette recherche valorisent l'implication des enseignants à plusieurs niveaux (parascolaire, syndical ou pédagogique) et qu'ils ne comptent pas les heures qui vont au-delà de leur tâche officielle.

Le développement des élèves par l'atteinte d'objectifs

Quatrièmement, les enseignants puisent également un sens dans le fait qu'ils sont les principaux acteurs dans le développement des élèves, ce qui relève ici encore de l'agentivité. Toutefois, ils développent aussi, pour la plupart d'entre eux, un sentiment élevé d'efficacité personnelle au même titre que le montre Bandura (1997).

Ce dernier s'avère l'assise de la motivation, du bien-être et de l'accomplissement des individus. Dans ce contexte, la vision pédagogique des enseignants se modifie au fil des années, faisant en sorte qu'ils s'inscrivent davantage dans un paradigme d'apprentissage. Ce changement de paradigme rejoint les travaux de Pratt (2005) sur les perspectives de l'enseignement qui sont influencées par les représentations qu'ont les enseignants de la profession.³⁶ Ce changement de perception augmente du coup leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui les pousse à vouloir motiver les élèves et favoriser leurs apprentissages.

La majorité des enseignants de cette recherche ont une vision pédagogique axée sur le paradigme d'apprentissage et s'orientent vers le courant socioconstructiviste (Roegiers, 2012; Pratt, 2005), ce qui leur donne la possibilité de guider les élèves dans leurs apprentissages et de développer chez eux des intérêts et des passions, en leur transmettant le désir d'apprendre. Ces enseignants expriment le bien-être que leur procure le simple fait de voir progresser leurs élèves, de voir leur amélioration, que ce soit au point de vue académique ou personnel. De plus, le sentiment de satisfaction qu'ils éprouvent lorsqu'ils amènent l'élève à comprendre ou à se dépasser donne un sens à leur travail. Pour eux, il est clair que le développement de l'élève passe par le développement de compétences académiques, mais aussi personnelles.

L'atteinte d'objectifs est aussi un auxiliaire à la création de sens chez les enseignants, puisque guider les élèves vers la réalisation de projets permet de maintenir leur motivation personnelle et contribue au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Ces objectifs peuvent être d'ordre pédagogique, académique ou personnel. À cet effet, les enseignants créent des activités pédagogiques

³⁶ Pratt (2005) définit 5 perspectives de l'enseignement : la perspective de transmission, la perspective d'apprenti, la perspective développementale, la perspective de sollicitude et la perspective de réforme sociale.

ou s'impliquent dans des projets susceptibles d'intéresser les élèves pour les encourager à se fixer des buts et apprendre à se dépasser. Pour maintenir l'intérêt intrinsèque collectif, les enseignants focalisent sur les progrès plutôt que les résultats lointains. Cela aura comme conséquence de rassurer les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes et les pousser à persévérer et réussir.

Au regard de ces éléments approfondissant le sens du métier que possèdent les enseignants pour ressentir du bien-être dans la profession, les dimensions des émotions positives et des relations positives ont émergé assez fortement des résultats de cette recherche. En effet, tous les enseignants interrogés ont associé leur sentiment de bien-être aux émotions positives éprouvées lors de certains moments vécus dans leur vie professionnelle. Sachant que les émotions positives sont basées sur la satisfaction des besoins et des buts chez l'individu (Diener, 2009), l'exploration des besoins et des buts recherchés par les enseignants dans l'exercice de leur métier a été une source d'information intéressante pour en venir à déterminer la cause de l'importance accordée à cette dimension. Puis, l'enseignement étant un métier qui nécessite de constantes interactions sociales, il est peu surprenant de constater que les relations positives sont une dimension du bien-être qui peut être facilement liée à l'apparition d'émotions positives pour les enseignants. Ces deux dimensions seront donc traitées ensemble pour mieux comprendre en quoi leur présence augmente le sentiment de bien-être dans la profession.

De façon générale, le besoin de ressentir de la valorisation dans leur travail s'avère très prédominant, tout comme dans la plupart des métiers (Morin, 2009). Bien que les enseignants confient qu'ils n'enseignent pas dans le but d'obtenir de la valorisation, ils avouent que la reconnaissance qu'ils reçoivent de la part de la direction, des collègues, des élèves ou des parents est très importante dans leur sentiment de bien-être relié à la profession. Cette valorisation s'exprime de diverses manières : support

de la direction et des collègues, commentaires des parents ou confidences des élèves, mais aussi le fait d'avoir réussi à mener un élève vers un objectif de départ qui semblait ardu. À cet égard, Bandura (1997) parle de l'efficacité scolaire collective qui se caractérise par divers éléments. Entre autres, le fort leadership de la direction qui se résume à ce que cette dernière soit un leader pédagogique pour son équipe d'enseignants. Puis, l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant qui permet une saine collaboration entre ces derniers et l'enseignant pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Enfin, des standards scolaires élevés et une ferme conviction que les élèves peuvent les atteindre, ce qui s'avère une considération essentielle pour les enseignants afin de favoriser leur réussite. Conséquemment, ces éléments sont initiateurs d'un sentiment de valorisation.

Cependant, il ne faut pas oublier que les relations positives est un facteur important dans l'élaboration d'un sentiment de valorisation dans le métier. À cet égard, les enseignants décrivent que l'entretien de relations positives avec des collègues de travail et parfois avec la direction, sont nécessaires dans la mesure où les pairs constituent un rempart pour les soutenir lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Elles contribuent également à développer des relations d'amitié qui vont au-delà de leur vie professionnelle. Puis, le contexte pédagogique encourageant une vision de l'enseignement socioconstructiviste, le travail d'équipe pour préparer des projets inter classes (au primaire) ou inter matières (au secondaire) devient un incontournable. Ces projets communs qui sont souvent un objet de réussite permettent également l'émergence de l'expression d'une valorisation de la part des différents acteurs du milieu (direction, collègues, parents, élèves) auprès des enseignants initiateurs. Le but recherché dans l'expression de ce besoin qu'est la valorisation s'avère être lié, selon Meirieu (1996), à un sentiment de contribuer au développement des individus dont il est responsable. Puis, on peut observer que le besoin d'être reconnus et appréciés par

le milieu leur donne également confiance en eux et rehausse leur sentiment d'efficacité (Bandura, 1997), ce qui valorise grandement les enseignants.

Pour traduire leur bien-être par les émotions positives, les enseignants parlent également du fait qu'ils adorent côtoyer les élèves et être quotidiennement en leur présence. Ce besoin de proximité avec leur « objet de travail » leur apporte, une fois le lien de confiance établi, des moments plaisants et positifs. Tout comme l'indiquent les travaux de Rousseau, Deslandes et Fournier (2009), établir un lien de confiance avec l'élève s'avère un processus multidimensionnel fort complexe, mais essentiel pour mener à bien leurs objectifs pédagogiques, surtout avec les élèves en difficulté. Dans cette perspective, les qualités personnelles des enseignants de cette recherche en lien avec la relation qu'ils déclarent entretenir avec leurs élèves, vont dans le sens de Rousseau et al. (2009) qui les définissent comme « empreintes de respect, de justice et de gentillesse et des agirs de la part de l'enseignant caractérisés par l'authenticité » (p. 208). Cette authenticité contribue à leur construction identitaire professionnelle et personnelle ainsi qu'au développement d'une image positive d'eux-mêmes dans le regard des autres.

Néanmoins, l'obtention des bénéfices reliés à l'établissement d'un lien de confiance avec les élèves relève avant tout de l'entretien de relations positives au sens de Seligman (2011). Toutefois, les relations positives ne se développent pas instantanément : elles sont le fruit d'un processus plus ou moins long initié par les enseignants. Ils érigent les relations positives avec les élèves en ayant recours à plusieurs moyens, entre autres, par leur implication dans des activités parascolaires, par des conversations informelles, par des activités plaisantes en classe, par la démonstration d'empathie et d'intérêt envers eux ainsi qu'en étant à leur écoute. Ces comportements favorisent entre autres la complicité avec les élèves et le bien-être en classe, deux facteurs dont la résultante mène au développement d'un lien de

confiance. Tout ceci concourt à entretenir des relations positives entre l'enseignant et ses élèves. Aussi, ils constituent un auxiliaire à l'apprentissage et parfois même, à la relation d'aide personnelle qu'ils peuvent apporter pour outiller certains élèves face à certaines situations malencontreuses se présentant dans leur vie.

La création d'activités pédagogiques et de projets hors du commun est également un élément qui engendre des émotions positives chez les enseignants. Les relations positives favorisant une réciprocité avec les élèves, la tenue d'activités pédagogiques spéciales devient possible puisque l'enseignant sait qu'il peut compter sur la participation de ces derniers qui travailleront dans l'objectif souhaité. Le simple fait d'être novateurs en s'inspirant de divers contextes pour susciter l'apprentissage fait naître chez eux la satisfaction de soi et renforce leur sentiment de compétence dans le métier, que l'on peut facilement lier au terme «self-efficacy» de Bandura (1997), qui se résume à la capacité d'élaborer une planification adéquate et de la mettre en œuvre pour obtenir les résultats escomptés. La réussite de ces activités pédagogiques concourt donc à hausser leur bien-être et leur sentiment d'efficacité personnel.

Enfin, le plaisir quotidien d'enseigner s'inscrit également dans la dimension des émotions positives qui leur procurent du bien-être. Pour eux, il est primordial pour se sentir bien et de cultiver des relations positives avec les élèves et les collègues pour ressentir du plaisir. Le plaisir d'enseigner, à l'instar de Goyette (2009), « est un sentiment qui se construit en réponse à la saine gestion de ses émotions ainsi qu'à la prise de conscience de soi, qui permet à l'enseignant de reconnaître ses limites et d'apprendre des situations difficiles et enfin, de bien interagir avec son environnement ». À cet égard, l'enseignant fait preuve d'agentivité pour créer des moments en classe où l'intervention pédagogique est guidée par la volonté d'établir une atmosphère agréable. Certains moments en classe vécus avec les élèves deviennent donc porteurs de plaisir par la spontanéité des situations et de l'humour

qui y est dégagé. Le plaisir s'exprime aussi par la personnalité même des élèves qui, par leur naïveté ou leur dynamisme, sont porteur de cette émotion positive qui contribue au bien-être individuel et collectif.

Après analyse et contrairement à la théorie du bien-être de Seligman (2011) selon laquelle l'individu peut choisir de développer distinctement chacune des cinq dimensions, il s'avère que pour les enseignants, la dimension des émotions positives et des relations positives sont interreliées et alimentent le sens qu'ils entretiennent avec leur profession.

À cet égard, la présente recherche n'a pas été en mesure de trouver des éléments assez significatifs pour affirmer que la dimension de l'accomplissement et de l'engagement sont valorisées par les enseignants pour ressentir du bien-être dans la profession. L'accomplissement ne semble pas être une dimension très privilégiée par les enseignants puisque leur caractère altruiste ne met pas en avant-scène une volonté de travailler professionnellement à un objectif purement personnel si on se fie à la définition de Seligman (2011). Leur volonté de guider les autres vers l'atteinte d'objectifs les satisfait pleinement et rehausse leur sentiment d'efficacité personnelle, au sens de Bandura (1997), dans le contexte de leur métier, ce pourquoi ils ne valorisent pas vraiment la réussite personnelle. Pour ce qui est de la dimension de l'engagement, elle est absente des résultats en raison du fait que selon Seligman et Csikszentmihalyi (2000), le flow se caractérise par une immersion totale d'un individu dans une activité spécifique, aspect qui n'a pas été abordé par les participants lors des entrevues. Toutefois, il est possible que cette dimension soit ressentie par certains enseignants, surtout ceux qui se disent passionnés du métier, ce qui pourrait être un élément à aborder dans le cadre d'une autre recherche.

5.2 Les forces de caractère

En s'appuyant sur la classification des forces de caractère de Peterson et Seligman (2004)³⁷, la section suivante répond à la deuxième question de recherche: « Quelles forces de caractère contribuent au développement de leur sentiment de bien-être? ».

D'entrée de jeu, les forces de caractère relevant de la vertu de l'humanité se sont démarquées dans les propos des enseignants. À cet égard, la bienveillance³⁸ revient de façon récurrente, par le désir d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages et dans le développement de compétences cognitives, émotionnelles, personnelles et sociales. Tout comme l'affirment Tardif et Lessard (1999), la tâche enseignante ne se limite pas seulement à la transmission de contenus pédagogiques et ces enseignants en sont bien conscients. Cette volonté d'aider l'élève les amène naturellement à se rapprocher d'eux et à désirer entretenir des relations positives, ce qui est énonciateur de la force de caractère qu'est l'amour³⁹. Ils sont conscients que cette attitude envers les élèves est garante de succès, puisqu'elle est un auxiliaire au développement d'un lien de confiance qui favorisera l'apprentissage. En effet, ces derniers ont compris l'importance des émotions positives réciproques dans la dynamique pédagogique et recherchent constamment à l'établir *a priori* avec les élèves. Ce lien de confiance établi, ils savent que leur travail de les guider vers les objectifs pédagogiques ciblés devient plus facile. À cet égard, et en lien avec les écrits de Meirieu (1996) au sujet

³⁷ Voir le tableau de la classification des forces de caractère p. 67

³⁸ La bienveillance, une force de caractère qui se retrouve sous la vertu de l'humanité, consiste à « faire de bonnes actions pour l'autrui; aider à prendre soin des autres » (Peterson et Seligman, 2004; 2005; Gaucher, 2010 pour la traduction française).

³⁹ L'amour (bonté), force de caractère qui se situe également sous la vertu de l'humanité, se décrit par le fait que l'individu valorise « les relations intimes avec les autres, particulièrement les relations réciproques; être proche des gens » (Peterson et Seligman, 2004; 2005; Gaucher, 2010 pour la traduction française).

de « l'impouvoir de l'éducateur », les enseignants ressentant du bien-être savent que leur travail dépend de la motivation de l'élève à apprendre. Les forces de caractère que sont la bienveillance et l'amour leur permettent d'exercer leur agentivité (Bandura, 1997) en guidant les élèves à développer leur motivation pour l'apprentissage. De cette façon, l'enseignant exerce un certain contrôle sur sa classe, tout en sachant que l'élève peut choisir ou non de s'investir dans sa tâche (Charlot, 2005). Toutefois, ces deux forces de caractère ne sont pas à elles seules responsables d'une atmosphère permettant l'enseignement et l'apprentissage, bien qu'elles soient instigatrices du développement du lien de confiance. L'autorégulation⁴⁰ dont font preuve ces enseignants leur permet de réfléchir sur leurs pratiques et de les adapter aux élèves en plus de fixer des objectifs à long terme à atteindre. De cette analyse naît souvent des activités pédagogiques novatrices qui favorisent l'apprentissage ainsi que la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2000) des élèves qui se sentent souvent efficaces dans un contexte où l'enseignant prend le temps de leur donner des rétroactions verbales sur la qualité de leur travail (Bandura, 1997). Délaissant la plupart du temps les cahiers d'exercices ou manuels d'activités habituels, ils préfèrent créer des activités d'enseignement/apprentissage adaptées spécifiquement à leurs élèves et en fonction des compétences qu'ils ont ciblées. De cette façon entre en scène la force de caractère de la créativité⁴¹ chez l'enseignant qui possède, entre autres, deux impacts importants, le premier se concrétisant chez les élèves et le deuxième, chez les enseignants.

⁴⁰ L'autorégulation relevant de la vertu de la tempérance, se décrit comme une force de caractère qui pousse l'individu à « gérer ses sentiments et ses actions; être discipliné; contrôler ses appétits et ses émotions » (Peterson et Seligman, 2004; 2005; Gaucher, 2010 pour la traduction française).

⁴¹ La créativité, qui se classe dans la vertu de la sagesse et de la connaissance, se caractérise par le fait que les individus pensent « à des façons nouvelles et productives de faire les choses » (Peterson et Seligman, 2004; 2005; Gaucher, 2010 pour la traduction française).

Pour les élèves, la créativité de l'enseignant rehausse leur motivation d'apprendre, malgré le désintérêt porté à la discipline, les difficultés d'apprentissage ou les difficultés comportementales. Or, selon Bandura (1997) le sentiment d'efficacité cognitive personnelle des élèves passe par le fait de cultiver l'intérêt par des activités scolaires qui constituent des défis croissants qui témoigneront de leurs progrès. Pour ce qui est des enseignants, la créativité est initiatrice d'un sentiment de valorisation et de compétence. En effet, « la créativité est une innovation dans la mesure où elle permet de connecter des choses qui n'étaient pas jusque-là connectées entre elles. L'éducation doit donc encourager les élèves à faire des connections qui ne sont pas habituelles dans les savoirs existants » (Rey et Feyfrant, 2012, p. 8). Souvent, la qualité de l'enseignement s'en voit augmentée, ce qui est bénéfique pour les élèves. De par sa spécificité, la bienveillance qu'entretiennent les enseignants envers les élèves s'avère la plupart du temps une source de persévérance⁴² dans la profession (au sens de Peterson et Seligman, 2004), puisqu'ils ressentent un sentiment d'utilité en contribuant au développement de la société, et cela malgré les obstacles. De plus, ce désir d'aider autrui alimente aussi le sentiment de faire la différence, en guidant les élèves dans leur développement global en tant qu'individus.

La persévérance s'exprime d'une part par les petits défis quotidiens qu'amènent les différents contextes de l'enseignement tels que l'atteinte d'objectifs pédagogiques ou les difficultés académiques et personnelles des élèves. D'autre part, cette force de caractère est impérative afin que les enseignants persistent dans le métier. En effet, c'est à travers diverses expériences et constats que les enseignants en viennent à exploiter cette force de caractère, qui apparaît comme la résultante d'une autoréflexion perpétuelle. De façon générale, presque tous les enseignants ont avoué lors des entrevues avoir vécu des épisodes difficiles dans l'exercice de la profession

⁴² La persévérance, force de caractère relevant de la vertu du courage, implique que l'individu « finit ce qui est commencé, persiste malgré les difficultés et prend plaisir à compléter une tâche » (Peterson et Seligman, 2004; 2005; Gaucher, 2010 pour la traduction française).

où ils se sont interrogés sur la pertinence de continuer dans le métier. Cette remise en question coïncide souvent avec leur insertion professionnelle, ce qui a été grandement documenté par Mukamurera et al. (2013). Toutefois, dans cette situation, l'autorégulation est la force de caractère qui les a aidés à réfléchir et se questionner afin de prendre une décision saine et éclairée, en contrôlant leurs émotions. En effet, cette autoréflexion les amène, au gré de leurs expériences, à devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1994), mais plus encore, des individus capables de réfléchir et de s'autoréguler dans toutes les sphères de leur vie, ce qui fait d'eux des individus ressentant du bien-être en général et non pas seulement dans leur métier. Contrairement aux affirmations de Lantheaume et Hélou (2008) qui exposent le fait que les enseignants ont de la difficulté à dissocier leur vie professionnelle et leur vie personnelle, les enseignants qui ressentent du bien-être priorisent l'équilibre psychologique dans leur vie en alliant ces deux aspects. À vrai dire, c'est grâce à cette force de caractère que les enseignants peuvent entrer dans une disposition psychologique où ils laissent émerger le praticien réflexif en eux et réussissent à s'auto évaluer et s'autoréguler dans diverses situations qui se présentent à eux dans le métier (situations pédagogiques et didactiques, problèmes d'ordre relationnel et comportemental, etc.).

Ajoutons que l'autorégulation contribue au bien-être des enseignants parce qu'elle permet, à la suite d'une analyse de certaines situations, de relativiser et de faire diminuer le stress ou l'anxiété ressentis. Sachant que le stress et l'anxiété sont des facteurs conduisant à la détresse psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010), cette force de caractère est primordiale pour garder une santé psychologique au travail.

L'autorégulation permet également de laisser libre court à l'expression d'émotions positives puisqu'elle permet aux enseignants de mieux se connaître et être eux-

mêmes en contexte d'enseignement, ce qui facilite l'expression du plaisir et du bien-être en classe.

La présence de cette force de caractère chez les enseignants leur permet de ressentir du bien-être puisqu'ils sont satisfaits par rapport à leur travail et que cela contribue à leur sentiment de valorisation et de compétence professionnelle ainsi qu'à l'émergence d'émotions positives dans l'exercice de leur métier. Détestant la routine pour la plupart, cette force de caractère leur donne l'opportunité d'être novateurs et éveille chez certains élèves, la motivation d'apprendre malgré le fait qu'ils n'affectionnent pas nécessairement la matière.

Somme toute, les cinq forces de caractère principales qui contribuent au développement du sentiment de bien-être des enseignants de cette recherche ne sont pas exclusives. La classification de Peterson et Seligman (2004) dénombre 24 forces de caractère et le contexte de la présente recherche n'en a fait ressortir que 22⁴³. Toutefois, il ne faut pas considérer l'absence de ces trois forces de caractère dans les entrevues comme des éléments n'existant pas chez ces individus. Il se peut que ces dernières ne soient pas perceptibles chez les 6 enseignants interrogés. Peut-être que le contexte de la profession se prête moins à l'émergence de ces dernières, mais qu'elles soient présentes dans un contexte personnel.

5.3 Le sens de la profession enseignante au regard des forces de caractère

Cette recherche a interprété les résultats obtenus auprès d'enseignants du primaire et du secondaire au regard des dimensions du bien-être (Seligman, 2012), des forces de caractère (Peterson et Seligman, 2005; 2004) et des données émergentes. Cette

⁴³ Les forces de caractère qui n'ont pas été codifiées sont la spiritualité, la clémence et le pardon.

interprétation amène à s'interroger sur une dernière question en filigrane : « En quoi ces forces de caractère leur permettent-ils de trouver du sens dans leur profession pour ressentir du bien-être? ».

Les résultats de cette recherche amènent à constater que les forces de caractère et plus spécialement les cinq forces présentées précédemment⁴⁴ sont, tout comme le prétendent Peterson et Seligman (2004), des éléments sur lesquels reposent le bien-être des individus. Ces forces servent de moteur pour créer du sens, des émotions positives et des relations positives dans le cadre de leur travail, dimensions du bien-être privilégiées par les enseignants. Ressentir du bien-être et trouver du sens dans la profession enseignante sont le résultat d'un processus interactif orienté vers la création de sens au service des autres dimensions du bien-être. Selon la présente recherche, cette création de sens est orchestrée par des forces de caractère qui aident à construire une identité professionnelle et personnelle prédisposant l'enseignant au bien-être. La figure 3 présente le processus de création de sens au service des éléments du bien-être.

⁴⁴ La bienveillance, l'amour (bonté), la persévérance, l'autorégulation (ou contrôle de soi) et la créativité.

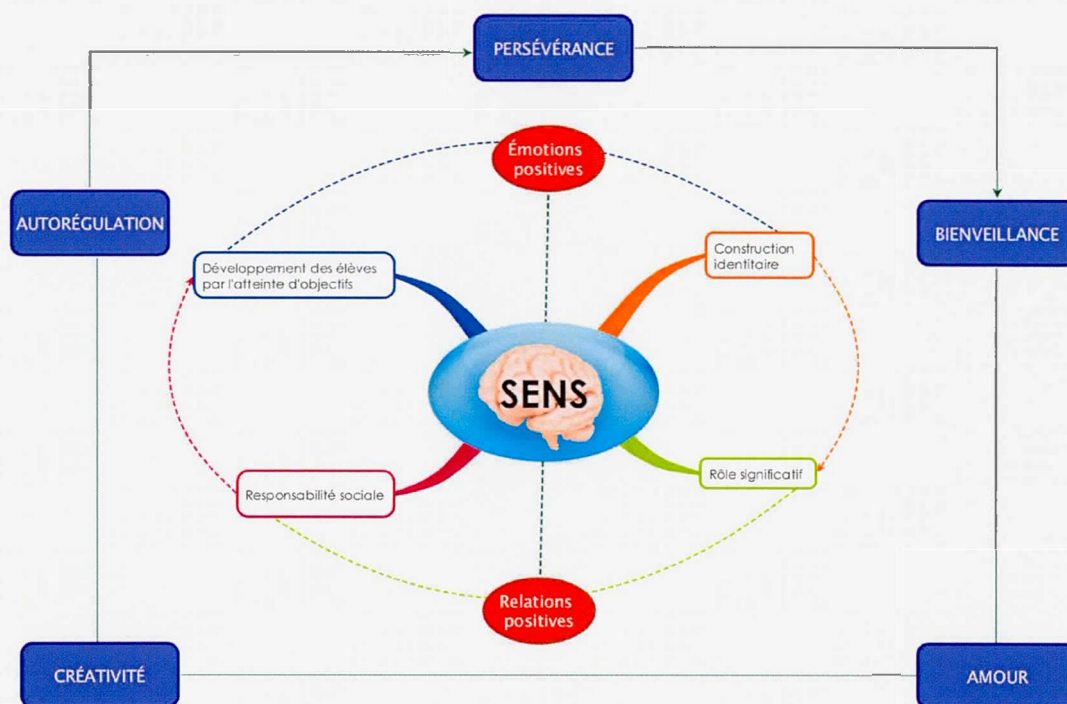


Figure 3. Processus de création de sens au service des éléments du bien-être.

Au regard de cette figure, on peut constater que le sens (au centre), ainsi que les quatre aspects contribuant à sa construction (branches rattachées) se situent au cœur du processus de création de sens. Les dimensions du bien-être de Seligman (2011) (les formes ovales) gravitent autour de celui-ci et influencent ces aspects. De leur côté, les forces de caractère prédominantes (les rectangles) encadrent l'ensemble du processus et l'alimentent constamment.

Ce processus s'élabore au fil de leurs expériences qui sont meublées de succès, d'obstacles ou d'échecs, ce qui va de pair avec la pensée de Seligman et Csikszentmihalyi (2000) quand ils affirment que l'atteinte du bonheur constitue une accumulation d'expériences positives et négatives. Les enseignants éprouvant du

bien-être s'avèrent en constante recherche de cohérence dans les situations qu'ils vivent, sachant que la construction du sens que l'on donne à son métier relève d'une perception fondée sur la cohérence de l'expérience que vit l'individu dans son travail (Morin et Gagné, 2009).

Tout comme le sens, les forces de caractère se développent et servent d'auxiliaire à la persévérance ainsi qu'au sentiment de bien-être dans la profession. En effet, la réflexion engendrée grâce à l'autorégulation par rapport aux problèmes rencontrés par ces derniers permet de construire un sens de la profession et trouver des moyens de d'affronter certaines situations difficiles en contexte de travail, ce qui favorise la persévérance (Bélair et Lebel, 2007). Les forces de caractère permettent en quelque sorte d'être proactifs dans l'élaboration de leur bien-être. Par exemple, l'autorégulation est une force de caractère qui permet à l'enseignant d'entamer une réflexion face à des situations qui se sont présentées à lui dans un contexte d'enseignement. Cette réflexion l'amènera peut-être à trouver de nouvelles stratégies pédagogiques, ce qui fera appel à la créativité. L'issue positive de la solution choisie apportera des émotions positives et du sens, générant du bien-être. À cet égard, le processus de création de sens chez les enseignants éprouvant du bien-être s'opérationnalise de manière à ce que les forces de caractères s'entrecroisent dans un esprit de complémentarité et cela, dépendamment du contexte. Rares sont les situations où elles sont appelées à intervenir seules. Ce processus fonctionne interactivement et s'adapte à toutes les situations, de façon à ce que les forces de caractère interviennent en fonction du besoin des enseignants pour rétablir l'équilibre initial du contexte dans lequel ils évoluent. Les constats que font ces derniers deviennent générateurs de sens, ce qui fortifie leur sentiment de bien-être dans la profession. Cependant, les forces de caractère ne sont pas les seuls éléments permettant de trouver du sens dans la profession enseignante pour ressentir du bien-être. Trois éléments émergeant des résultats de cette recherche, que l'on pourrait

ajouter aux dimensions du bien-être de Seligman (2011), apportent un éclairage digne d'intérêt. Il s'agit de la passion pour l'enseignement, qui est plus fortement ressortis des propos des enseignants, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence.

La passion pour l'enseignement

Bien que la passion pour l'enseignement ne fasse pas partie des dimensions du bien-être (Seligman, 2011) et de la classification des forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004), cet élément ressort suffisamment des résultats de la recherche pour justifier qu'on s'y attarde et qu'on l'ajoute aux dimensions du bien-être. En effet, cette nouvelle dimension peut être analysée selon les trois propriétés proposées par Seligman (2011)⁴⁵ et peut contribuer au succès et à la prospérité dans la vie de l'enseignant (idem). Une recension d'écrits a d'ailleurs été effectuée au sujet de la passion pour situer cet élément au regard des concepts déjà explicités dans cette recherche et établir des liens significatifs entre eux. Le modèle dualiste de la passion de Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Gagné et Marsolais (2003) est devenu le point d'ancrage pour comprendre le phénomène de la passion dans un contexte d'enseignement.

Bien que certains philosophes de l'Antiquité aient abordé la passion (Épictète, Sénèque), les premières recherches dans le domaine de la psychologie remontent à la fin des années 70. À cette époque, Hatfield et Walster (1978 dans Vallerand, Gousse-Lessard et Verner-Filion, 2011) ont étudié la passion amoureuse. Il a fallu attendre le début des années 2000 pour que l'on considère le concept de la passion sous un autre

⁴⁵ Ces trois propriétés sont : 1) [les dimensions] doivent contribuer au bien-être; 2) [les individus] doivent poursuivre un élément pour leur propre intérêt, sans pour autant obtenir quelque chose des autres éléments; 3) Chacune des dimensions doit être mesurée séparément.

angle, soit celui de la passion pour une activité, qui se définit comme « une vive inclination envers une activité qu'une personne aime, valorise et dans laquelle elle investit régulièrement temps et énergie » (Vallerand et al., 2011, p. 347).

En s'inspirant des travaux de Vallerand et al. (2011; 2008; 2003) et des analyses des résultats de cette recherche, une définition de la passion pour l'enseignement a été créée afin de mieux cerner ce concept. La passion pour l'enseignement est une force motivationnelle qui conduit les enseignants à aimer et valoriser leur travail dans lequel ils s'investissent entièrement et pour lequel ils développent une partie de leur identité. En effet, selon Amiot, Vallerand et Blanchard (2006), le processus d'intériorisation de la passion pour une activité façonne l'identité du passionné qui la pratique. Le métier étant une activité régulière et récurrente dans la vie de l'enseignant, certains d'entre eux développent sans contredit une passion pour ce dernier et l'associe d'emblée à une partie de leur identité.

Dans cette foulée, Vallerand et al. (2003) ont développé un modèle dualiste de la passion pour mieux comprendre ce phénomène. En effet, ils définissent deux types de passion : la passion harmonieuse et la passion obsessive.

La passion harmonieuse (PH) s'intègre sainement dans la vie de l'individu bien qu'elle ait une grande importance. Le passionné la vit sans contrainte, ce qui lui permet de s'adapter aux situations où il ne pourrait pas exercer cette activité et choisir de faire une autre tâche sans remord. L'individu qui développe ce type de passion possède souvent une personnalité d'orientation autonome, qui a tendance à faire les choses par plaisir et par choix. L'engagement flexible dans cette activité amène des conséquences positives psychologiquement et contribue au bien-être (Vallerand et al., 2011; Goyette, 2009; Vallerand et al., 2003). À cet égard, la plupart des enseignants avouent avoir vécu des moments difficiles psychologiquement où ils se sont

questionnés sur leur choix de carrière puisque les conditions de travail dans lesquelles ils vivaient étaient très difficiles, que ce soit à cause de la clientèle, des relations avec la direction ou de la surcharge de travail. Ce moment d'autoréflexion et cette passion pour leur métier les a convaincus de persévérer. Bien que les facteurs sociaux ne soient pas, pour certains d'entre eux, axés sur leur autonomie, les facteurs individuels, eux, ont été axés sur des valeurs intrinsèques très fortes qui valorisent la confiance en soi, le sentiment de compétence et la fierté du métier. De fait, puisque la valorisation du métier dans la société n'est pas très élevée (Cattonar, 2006), les enseignants d'expérience accordent peu d'importance aux valeurs extrinsèques et du coup, développent parfois une passion harmonieuse face au métier. Ajoutons que cette passion est génératrice de sens pour l'enseignant puisqu'elle influence positivement l'expérience émotionnelle globale de l'individu face à l'enseignement. De cette manière, le maintien de la passion contribue à la persévérance dans le métier.

La passion obsessive (PO), tel que son nom l'indique, se caractérise par un désir de s'engager dans une activité sans se soucier du reste parce que le désir et le plaisir qu'elle engendre sont incontrôlables (Vallerand, 2003). Selon Guay, Mageau et Vallerand (2003), un individu ayant une tendance à ressentir des pressions internes et externes est plus susceptible de vivre ce type de passion. L'activité prend une place disproportionnée dans la vie de l'individu et l'énergie qu'il déploie pour l'activité s'avère souvent au détriment de son bien-être psychologique, émotionnel ou physique (Vallerand et al., 2011). L'analyse des propos des enseignants de cette recherche permet de constater qu'au début de l'entrée dans la profession, la passion obsessive est souvent à l'avant-scène. À cette étape, le nouvel enseignant concentre toutes ses énergies sur le travail en négligeant les autres aspects de sa vie. Souvent, les facteurs sociaux tels que les mauvaises conditions de travail ou les difficultés relationnelles, renforcent le sentiment de pression ressenti par l'enseignant dans l'exercice de son travail. Pour ce qui est des facteurs individuels, les valeurs extrinsèques sont

prédominantes puisque ce dernier veut être accepté dans son nouvel environnement. Au fur et à la mesure que l'expérience se construit, une autoréflexion s'impose à cause, entre autres, de la fatigue, du stress et la pression ou un nouvel élément s'ajoutant à la vie (nouveau conjoint, enfants, rupture...). Ainsi, un réajustement est nécessaire de la part de l'enseignant pour continuer à vivre et maintenir la passion qu'il possède pour le métier. À ce moment, il abandonne sa passion ou continue de la cultiver, au regard du degré d'intériorisation de celle-ci. Abandonner sa passion ne veut pas nécessairement dire abandonner le métier, mais c'est en quelque sorte changer sa vision et son engagement envers ce dernier. S'il décide de cultiver cette passion, cette remise en question le conduit graduellement vers une passion harmonieuse puisqu'il met l'accent sur des valeurs intrinsèques qui se sont développées tout au long de son expérience dans le métier, ce qui l'amène à persévérer.

Le contexte dans lequel est vécu une activité passionnante influence l'expérience émotionnelle globale d'un individu et lui permet, dans le cas d'une passion harmonieuse, un ajustement psychologique positif (Rousseau et Vallerand, 2008 dans Vallerand et al., 2011). En effet, la passion harmonieuse annonce des affects positifs relatifs au soi (fierté, confiance), mais aussi non liés au soi (satisfaction, joie, sentiment d'être heureux). Pour sa part, la passion obsessive prédit des affects positifs seulement liés au soi et aussi des affects négatifs (culpabilité, frustration) qui ne contribuent pas à un ajustement psychologie associé au bien-être, ce qui tend à soutenir l'affirmation selon laquelle les enseignants passionnés «harmonieusement» ressentent du bien-être, contrairement à leurs collègues qui cultivent une passion obsessive. Conséquemment, la passion harmonieuse prévient les conflits de travail ainsi que le burn-out tandis que la passion obsessive est souvent un facteur causant l'épuisement professionnel (Vallerand et al., 2010 dans Vallerand et al., 2011).

De plus, il faut mentionner que les deux types de passions peuvent être présentes chez la personne, à différents degrés pour diverses activités, selon les facteurs sociaux et individuels en jeu. Ces facteurs sociaux et individuels influencent le type de passion pour une activité et le maintien de cette dernière. Sachant que les deux types de passion peuvent se côtoyer chez l'individu (Vallerand et al., 2011) et qu'elles ont une incidence sur sa santé psychologique (Houlfort et al., 2010), cette recherche s'est penchée sur les deux types de passions dans un contexte d'enseignement pour ainsi proposer un modèle composé de ces dernières au regard du processus de développement identitaire de l'enseignant. Ce processus de construction identitaire s'associe à la création du sens que l'enseignant entreprend dès ses débuts en enseignement et tout au long de sa carrière. Les émotions positives qui s'en dégagent sont énonciatrices du bien-être qu'il ressent quotidiennement pour mener à une expérience émotionnelle globale positive de son métier (Vallerand et al., 2011). Cette passion harmonieuse pour le métier s'avère être indissociable de leur identité, ce qui est un facteur contribuant à leur bien-être en enseignement. La passion harmonieuse forge leur identité professionnelle, mais aussi personnelle, qui cohabitent en tout temps. La figure 4 présente le processus de construction identitaire au regard de la passion pour l'enseignement.

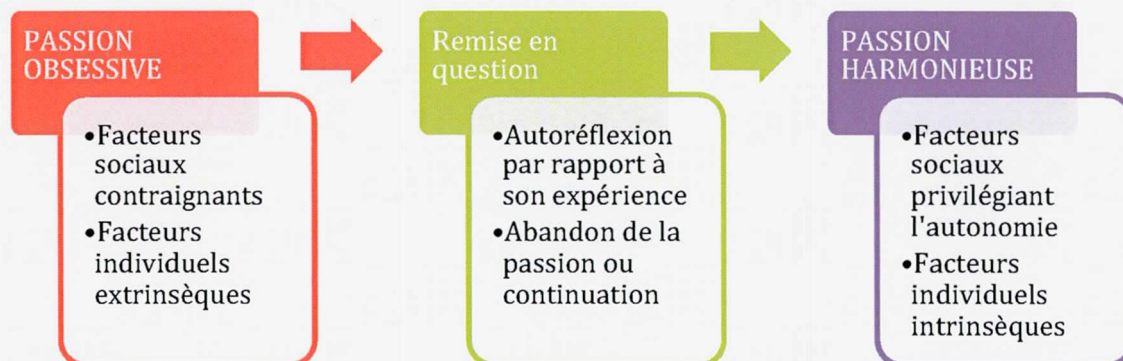
*Insertion professionnelle**Vie professionnelle*

Figure 4. Le processus de construction identitaire au regard de la passion pour l'enseignement

Dans un autre ordre d'idées, il existe un lien palpable qui unit la passion pour l'enseignement et les forces de caractère prédominantes dans cette recherche. Sans contredits, la bienveillance et l'amour (bonté) contribuent à leur manière à maintenir la passion pour l'enseignement ressentie par les enseignants. En effet, le fait d'aider les élèves ou les collègues, de prendre soin d'eux et de valoriser des relations réciproques avec les gens sont des comportements qui favorisent l'émergence d'émotions positives et l'amélioration de la condition de certains facteurs sociaux dans le milieu. De plus, ces forces de caractère sont rattachées à des valeurs intrinsèques puisque selon les propos des enseignants, ils le font pour des raisons associées à leur besoin de centrer leurs efforts sur l'autre pour tenter d'atteindre leur objectif initial, celui de lui enseigner.

Pour ce qui est de la persévérance qui fait persister l'enseignant malgré les difficultés et à prendre plaisir à l'accomplissement d'une tâche, elle peut aider au maintien de la passion pour le métier malgré les remises en question constantes, puisqu'il focalise sur des aspects positifs et son expérience pour évoluer et solutionner les problèmes. D'un autre angle, la passion pour l'enseignement peut également aider à la persévérance puisque dans le contexte, par exemple, où l'enseignant compte atteindre un objectif précis, sa passion alimentera également sa persévérance pour surmonter les difficultés. En effet, tel que le soulignent Houlfort, Vallerand, Lavigne, Koestner, Forest, Benabou et Crevier-Braud (2010), les expériences de travail positives et satisfaisantes alimentent la présence de passion harmonieuse et de bien-être dans ce contexte.

En plus de participer à la construction de sens chez l'enseignant, la passion pour l'enseignement nourrit également la créativité. Les enseignants passionnés interrogés affirment penser souvent à leur travail en dehors des heures et sont fréquemment inspirés par des situations quotidiennes pour créer des activités pédagogiques pour développer les compétences attendues chez leurs élèves. En conséquence, ces « flashes pédagogiques » sont souvent engendrés par la passion qu'ils possèdent pour le métier.

Enfin, l'autorégulation est une force de caractère importante pour rendre une passion obsessive pour l'enseignement en début de carrière, harmonieuse avec le temps. L'autorégulation permettant de gérer ses sentiments et ses actions afin de les contrôler et d'être discipliné, cette force de caractère est un auxiliaire dans l'intériorisation et au maintien de la passion harmonieuse. En effet, le maintien de la passion est aussi influencé par des facteurs individuels guidés par des valeurs intrinsèques et extrinsèques (Kasser, 2002; Kasser et Ryan, 1999 dans Vallerand et al., 2011). « Les valeurs intrinsèques (par ex., l'acceptation de soi et l'affiliation) sont cohérentes avec les besoins psychologiques de compétence, d'autonomie et

d'appartenance sociale » (idem, p. 359). Grenier, Lavigne et Vallerand (2009) en sont venus à la conclusion que la passion harmonieuse se développe donc à partir de facteurs sociaux qui encouragent l'autonomie de l'individu et des facteurs individuels basés sur des valeurs intrinsèques. Ces valeurs intrinsèques guident, entre autres, l'autoréflexion et l'autorégulation de l'enseignant, tout en l'aidant à construire son identité professionnelle et personnelle (Gaucher, 2010).

L'engagement professionnel

L'engagement professionnel est un élément important dans la création d'un sens du métier pour certains enseignants puisqu'il permet de se réaliser dans leur métier, ce qui constitue une deuxième dimension du bien-être en enseignement. À l'instar de Duchesne et Savoie-Zajc (2005), l'engagement professionnel des enseignants « se traduit par un sain investissement, par l'implication entière de l'individu, de même que par l'utilisation optimale des ressources personnelles de celui-ci dans ses activités professionnelles » (p. 71). Cette réalisation de soi lui procure une motivation à s'impliquer dans différentes facettes de leur milieu de travail, malgré les inconvénients reliés à des tâches surchargées et le débordement du travail dans la vie personnelle. Cet engagement professionnel se révèle être une source de bien-être pour certains enseignants.

Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence, pour sa part, tel qu'il est décrit par les enseignants, renvoie au deuxième besoin fondamental de la théorie de l'autodétermination (Laguardia et Ryan, 2000). En effet, « la compétence réfère à un sentiment

d'efficacité sur son environnement (Deci, 1985; White, 1959), ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 285). Toutefois, l'efficacité, à elle seule, n'est pas l'unique facteur pour faire apparaître le sentiment d'être compétent, il faut aussi que l'individu ressente le « sentiment de prise en charge personnelle de l'effet à produire » (ibid., p. 285). À cet égard, les enseignants expriment souvent leur sentiment de compétence par le fait qu'ils élaborent des stratégies ou activités pédagogiques efficaces pour faire progresser les élèves et que le succès de ceux-ci leur procurent du bien-être et une confiance en soi pour exercer le métier. Donc, la prise en charge de l'apprentissage des élèves et la recherche de nouvelles connaissances dans leur domaine contribue au développement de ce sentiment de compétence puisqu'ils usent de créativité en innovant les moyens pédagogiques pour parvenir à cet objectif.

Au regard de ces trois nouvelles dimensions du bien-être ressorties de l'analyse de cette recherche, la figure ci-dessous présente le processus de création de sens au service du bien-être dans un contexte d'enseignement.

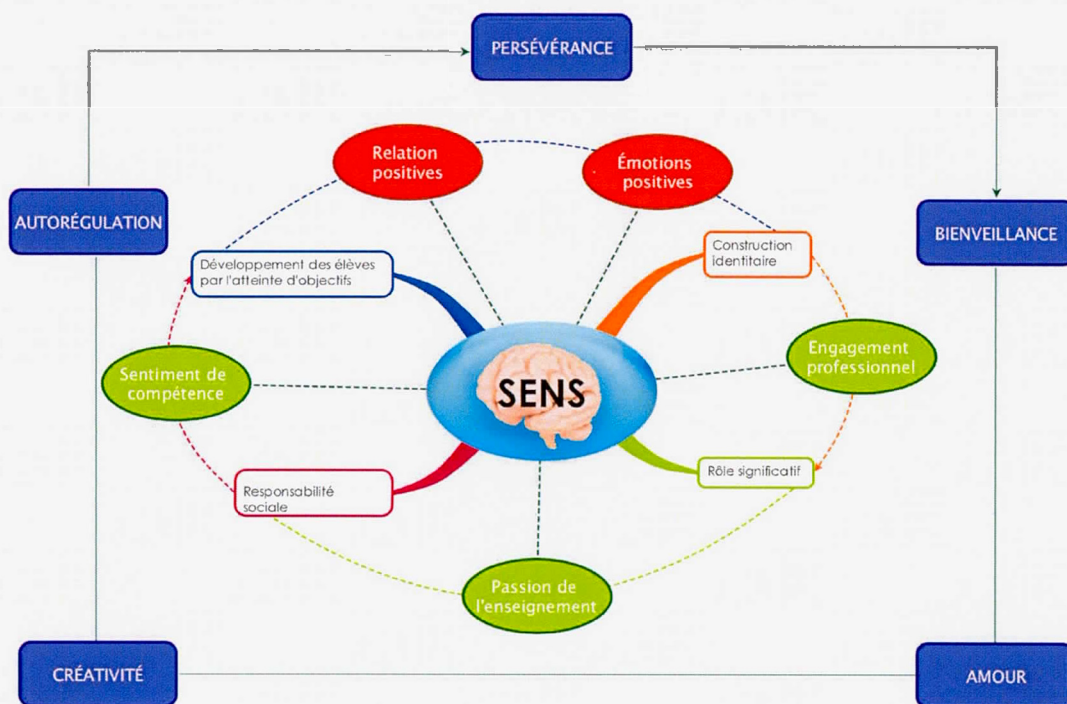


Figure 5. Processus de création de sens au service des éléments du bien-être en enseignement

Tout comme à la figure 4, le sens et ses aspects ainsi que les forces de caractère restent à la même place dans le processus de création de sens. Toutefois, les trois nouvelles dimensions du bien-être en contexte d'enseignement ont été ajoutées pour compléter la figure initiale.

Ce chapitre ayant présenté la discussion sur les résultats de recherche, le chapitre suivant servira de conclusion. Une synthèse de la recherche sera présentée, ainsi que ses limites et les perspectives futures qu'elle engendre.

CONCLUSION

Ce dernier chapitre se divise en quatre sections. Dans un premier temps, une synthèse sera présentée. Dans un deuxième temps, il sera question des retombées de la recherche. Puis, les deux dernières sections porteront respectivement sur les limites de la recherche ainsi que sur les pistes de recherches ultérieures.

6.1 Synthèse

Cette recherche a consisté à examiner les facteurs qui favorisent le bien-être dans l'enseignement selon des enseignants persévérants. Pour ce faire, elle s'est appuyée sur une problématique qui a fait ressortir la complexité du métier d'enseignant (Develay, 1996) qui est régulièrement décrit comme étant en crise (Cattonar, 2006). En effet, les enseignants doivent gérer les changements auxquels ils doivent s'adapter pour persévérer (Lantheaume et Hélou, 2008) et jongler avec leur objet humain (Tardif et Lessard, 1999) que constitue l'élève (Meirieu, 1996). Cette complexité a des répercussions sur le métier qui s'illustrent, entre autres, par le décrochage professionnel et la détresse psychologique. Toutefois, en dépit de toutes les difficultés, des enseignants ressentent du bien-être dans leur profession et persévèrent.

Pour arriver à comprendre ce phénomène de persévérance, cette recherche s'est appuyée sur des concepts appartenant au domaine de la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000), qui s'intéresse aux individus qui vont bien, s'épanouissent et persévèrent malgré les revers de la vie (Gaucher, 2010). Plus spécifiquement, les concepts étudiés pour parvenir à atteindre l'objectif de recherche

ont été les dimensions du bien-être (Seligman, 2011) et les forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004). Seligman (2011) analyse le bien-être à partir de cinq dimensions soit les émotions positives, l'engagement, le sens, les relations positives et l'accomplissement. Pour ce qui est des forces de caractère, elles se dénombrent à 24 (réparties selon 6 vertus) et sont un ensemble de dispositions positives qui définissent le caractère chez les individus.

Cette recherche qualitative s'intéressant au phénomène du bien-être en enseignement et aux forces de caractère prédominantes chez des enseignants du primaire et du secondaire, six enseignants au total ont été sélectionnés, dont 3 enseignants de chacun des ordres d'enseignement. Deux types d'outils de collecte de données ont été utilisés dans un souci de triangulation des méthodes, c'est à dire l'entrevue selon la méthode de Seidman (2006) et la carte heuristique (Buzan, 2010). L'entrevue selon la méthode de Seidman (2006) étant de type phénoménologique, 3 entrevues par participant ont été effectuées et une carte heuristique par entrevue a été constituée simultanément durant celles-ci.

L'analyse des données recueillies dans les verbatims d'entrevues et dans les cartes heuristiques a été reliée à des unités de sens selon deux catégories associées aux concepts clé de la recherche, soit les 5 dimensions du bien-être (Seligman, 2011) et les 24 forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004). Puis, l'étude des verbatims a permis l'émergence d'éléments en lien avec le bien-être sans qu'ils soient issus des catégories pré établies. En s'appuyant sur le concept de « pattern » d'Huberman et Miles (2001), un profil pour chacun des enseignants a été créé, ce qui a aidé à faire une synthèse représentative de la présence prédominante commune de 5 forces de caractère (la bienveillance, l'amour (bonté), la persévérance, la bienveillance, l'autorégulation et la créativité) et de trois dimensions du bien-être (le sens, les émotions positives, les relations positives). De plus, il est à noter que trois

dimensions du bien-être spécifique au contexte de l'enseignement ont émergé de l'analyse des résultats, c'est à dire la passion pour l'enseignement, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence. Cette analyse a donc permis d'effectuer des liens pertinents entre les dimensions du bien-être, les forces de caractère et le sens accordé par les enseignants à leur profession.

En premier lieu, la première question de recherche consistait à déterminer quelles dimensions du bien-être de Seligman (2011) les enseignants valorisent pour se sentir bien dans la profession. À cet égard, les dimensions du bien-être prédominantes se sont avérées être le sens, les émotions positives ainsi que les relations positives. Cette recherche a permis de décortiquer le sens en quatre éléments⁴⁶ permettant de le définir en contexte d'enseignement. Au regard des analyses, il a été observé que les deux autres dimensions du bien-être contribuent à l'élaboration du sens que les enseignants portent au métier.

En second lieu, la deuxième question de recherche visait à cerner les forces de caractère qui contribuent au sentiment de bien-être en enseignement. La bienveillance, l'amour (bonté), la persévérance, l'autorégulation et la créativité se sont avérées les plus saillantes. Il a été démontré que l'interaction de ces dernières concoure à augmenter le sentiment de bien-être ressenti dans l'exercice de leurs fonctions.

Enfin, la troisième question de recherche consistait à analyser en quoi les cinq forces de caractère ressorties dans la question 2 permettaient aux enseignants de trouver du sens dans leur profession pour ressentir du bien-être. Il a été déterminé que ces forces

⁴⁶ Ces éléments sont la construction identitaire, du rôle significatif de l'enseignant auprès des élèves, de la responsabilité sociale de leur métier et de leur volonté de développer les élèves par l'atteinte d'objectifs.

de caractère servent de moteur à l'élaboration des dimensions du bien-être chez les enseignants. Cependant, celles-ci ne permettent pas à elles seules d'expliquer le sens que les enseignants donnent à leur profession pour ressentir du bien-être. Trois dimensions du bien-être en contexte d'enseignement ont émergé de l'analyse de cette recherche, c'est à dire la passion pour l'enseignement, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence. À elle seule, la passion pour l'enseignement s'avère une dimension incontournable contribuant au bien-être en contexte d'enseignement puisqu'elle est très présente chez les participants de cette recherche. Les types de passion (obsessive et harmonieuse) peuvent expliquer le développement (ou non) du bien-être ressenti tout au long de la carrière des enseignants.

6.2 Contribution de la recherche

À priori, cette étude investigate un champ peu étudié en sciences de l'éducation. En effet, bien que le champ de la psychologie du travail aie étudié le métier d'enseignant quant aux effets néfastes du milieu sur leur disposition psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010; Lantheaume et Hérou, 2008; Blanchard-Laville, 2001), peu de recherches s'attardent aux forces de caractère et aux dimensions du bien-être en enseignement. La perspective positive du sujet de recherche (notamment par l'apport du domaine de la psychologie positive) s'avère inusité, tout comme l'intérêt porté vers les enseignants éprouvant des émotions positives vis-à-vis un contexte de travail longuement décrit comme difficile et propice à l'émergence de détresse psychologique (idem). Toutefois, il s'est avéré important d'étudier le phénomène du bien-être en enseignement pour comprendre les forces de caractère qui contribuent à donner du sens et incidemment, faire naître ce sentiment. Ce nouveau concept dans le domaine des sciences de l'éducation permettra, entre autres, l'émergence de recherches afin d'explorer d'autres avenues pour mieux former psychologiquement

les futurs enseignants et aider les enseignants déjà en fonction qui vivent des difficultés.

De plus, l'interprétation des résultats de cette recherche a permis de répertorier cinq forces de caractère qui contribuent au bien-être des enseignants et à leur persévérance. Une force de caractère étant un trait positif de la personnalité, peu de recherche dans le domaine de l'éducation s'y est attardé, considérant davantage des facteurs environnementaux liés aux prédispositions psychologiques des enseignants (Pelletier, 2013). Pourtant, la complexité du métier doit être, certes, étudiée selon l'angle des facteurs extrinsèques de l'individu, mais aussi par celui des facteurs intrinsèques relatifs à ce dernier, ce qui permettrait une analyse globale de ce phénomène. Cette étude effectue donc un pas dans cette direction.

Puis, l'émergence de la passion pour l'enseignement dans les propos des participants a permis l'analyse de cet élément pour en venir à présenter une définition de ce concept et l'élaboration d'un processus de construction identitaire au regard de celui-ci. En effet, cette étude met en lumière, à l'instar de Houliort et al. (2010), qu'une passion obsessionnelle pour l'enseignement peut mener à une détresse psychologique, mais qu'une remise en question peut mener à une passion harmonieuse favorisant la persévérance et le bien-être dans la profession. Ce constat démontre que la passion peut faire partie de la construction identitaire de l'enseignant, mais qu'elle peut parfois avoir des effets négatifs chez ces derniers s'ils ne sont pas capables d'introspection et de réflexion.

Pour ce qui est des dimensions du bien-être, la dimension de l'accomplissement est présente chez trois des six enseignants et de façon peu prononcée. L'hypothèse émise à cet effet s'avère que le métier d'enseignant, de par la nature décrite par les participants, est orienté vers l'altruisme. Nous en sommes arrivés à la conclusion que

ce métier n'attire pas, d'entrée de jeu, des individus fortement enclins à poursuivre des objectifs contribuant à leur réussite personnelle. Au fil de leurs expériences, cette dimension se développe chez certains d'entre eux qui visent à continuer des études supérieures. Donc, la principale raison est de pouvoir partager leur expertise aux autres enseignants afin de les aider dans le métier. Toutefois, une étude plus poussée de cette dimension dans une recherche ultérieure serait à prévoir pour confirmer cette hypothèse.

Les résultats recueillis laissent présager que le concept d'agentivité (Bélair et Lebel, 2007; Bandura, 1996) devrait être développé davantage et être relié au concept de bien-être en enseignement. Dans cette foulée, il semble opportun de se pencher également sur le concept de la créativité, qui semble une force de caractère à privilégier en enseignement et à mettre en lien avec la lutte contre le décrochage scolaire.

Notons que le choix de la carte heuristique (Buzan, 2010) lors des entrevues est une méthode novatrice pour obtenir des données pertinentes. De fait, cet outil de collecte de données a permis une triangulation des méthodes efficace (Savoie-Zajc, 2004) assurant la fiabilité de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Puis, la validité externe (Baribeau, 2010) a été respectée puisque les informations émises par les participants étaient approfondies sans qu'ils aient à relire les verbatims d'une entrevue à l'autre par le retour constant sur certains aspects durant les entrevues. Ajoutons que la carte heuristique a permis à la chercheuse d'obtenir en un coup d'œil une synthèse des données d'une entrevue à l'autre, ce qui a favorisé un réajustement efficace des questions d'entrevues supplémentaires. Les cartes heuristiques ont également été fort utiles pour déterminer certaines catégories ou thèmes lors de l'analyse des données. Cet outil de collecte de données s'avère donc un choix

judicieux dans le cadre d'autres recherches se penchant sur la profondeur d'un phénomène d'étude.

Somme toute, les constats de cette recherche pourraient permettre d'orienter les cours de formation initiale vers le développement de compétences personnelles (savoir-être) et de la réflexivité favorisant la construction identitaire axée sur le bien-être. En effet, être un enseignant qui éprouve du bien-être n'est pas une chose facile. Cela requiert certaines forces de caractère qui contribuent à construire un sens de la profession. Mais surtout, il faut être capable de se remettre en question et de s'adapter aux diverses situations qui se présentent, au fil des expériences du métier, pour entretenir ce bien-être. Il dépend de lui seul et s'édifie chez l'individu grâce à un travail quotidien requérant une connaissance de soi et de la persévérance.

6.3 Limites de la recherche

Bien que les résultats donnent un éclairage pertinent sur le phénomène du bien-être en enseignement, il faut quand même signaler certaines limites de cette étude. En effet, le nombre de participants étant peu nombreux, il est impossible de généraliser les résultats obtenus. Pour cette raison, il a été impossible d'analyser les résultats au regard des ordres d'enseignement ou le genre des enseignants (féminin ou masculin) pour y distinguer d'éventuels points communs ou divergents. Puis, malgré l'analyse en profondeur des données pour les relier aux deux concepts clés de cette recherche, un plus grand nombre de participants aurait probablement permis de valider plus fortement la présence des cinq forces de caractère prédominantes et d'en faire ressortir d'autres. Toutefois, il faut tout de même souligner que les résultats présentés sont transférables dans un contexte différent (De Ketele et Maroy, 2006). En effet, on peut envisager que dans une recherche avec des participants faisant partie d'un autre

ordre d'enseignement (collégial ou universitaire), certaines dimensions ou forces de caractère seraient récurrentes, de par la nature universelle du métier.

6.4 Pistes éventuelles de recherche

Il serait fort utile d'approfondir les dimensions du bien-être et les forces de caractère pour développer des outils afin d'accompagner les étudiants en formation initiale et les enseignants en milieu de pratique pour qu'ils ressentent davantage de bien-être dans la profession. En effet, cela pourrait hausser la qualité de l'enseignement dispensée dans les écoles et également, permettre d'augmenter le taux de rétention des enseignants dans le métier.

Bien que le concept de passion pour l'enseignement a été abordé dans cette recherche, une étude plus approfondie de ce concept permettrait de mieux comprendre les mécanismes qui interviennent dans l'élaboration d'une passion axée sur le métier d'enseignant. Dans ce sens, cela pourrait orienter des recherches sur les moyens à entreprendre pour développer cette dimension du bien-être spécifique au métier pour préparer les futurs maîtres à leur insertion professionnelle et à leur évolution dans la profession.

Finalement, il serait envisageable et intéressant de reprendre l'objet de cette recherche avec un plus grand nombre de participants au primaire et au secondaire, mais aussi, dans un contexte d'enseignement collégial ou universitaire.

APPENDICE 1

**TABEAU SYNTHÈSE D'APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DE
RECHERCHES EN PSYCHOLOGIE POSITIVE**

Références	Objectifs de recherche/ Type de recherche	Sources de données et durée de l'étude	Collecte des données	Traitement des données
Diener, E. et Seligman, M.E.P (2002). Very happy people. <i>Psychological science</i> , 13, 81-84.	1) Examiner certains facteurs qui influencent un bonheur élevé; 2) Examiner comment les candidats «très heureux» se comparent avec la moyenne et les candidats malheureux; 3) Examiner l'humeur et les émotions des candidats «très heureux». Recherche quantitative	222 étudiants de l'Université de l'Illinois; Collecte de données durant un semestre à tous les 51 jours; Constitution de trois groupes : un groupe de personne «très heureuses», un groupe de personnes «moyennement heureuses» et un groupe de personnes «malheureuse»	Outils de mesure : 2 questionnaires et 2 entrevues Q1 : Satisfaction with life scale; Q2: Global self-reported affect balance; E1: Informant affect balance; E2: Daily affect balance.	Comparaison des trois groupes Analyse en utilisant la régression linéaire Corrélation linéaire des variables interpersonnelles et des variables relatives à la personnalité recensées chez les participants en fonction des groupes.
Gabriele, R. (2008). Orientation to Happiness : Do they make a difference in a student's educational life?. <i>American</i>	Comprendre comment les trois dimensions du bien-être (plaisir, engagement et sens) affectent la vie scolaire des étudiants pour aider les éducateurs à	161 élèves du secondaire de deux écoles (Chicago et San Francisco); 58 hommes et 103 filles; Milieu social différent et	Outil de mesure : 2 questionnaires Q1 : Demographic Data and Educational Variables; Q2 : Orientation	Les résultats ont été calculés en fonction du Coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson pour faire une corrélation entre

<p><i>Secondary Education</i>, 36 (2), 88-101.</p>	<p>intervenir auprès d'eux.</p> <p>Recherche quantitative</p>	<p>différentes races ethniques</p> <p>Permission parentale requise</p> <p>Écart d'âge : entre 14 et 18 ans</p> <p>Données collectées à deux semaines d'intervalle</p>	<p>to Happiness Scale.</p>	<p>les résultats des deux questionnaires;</p> <p>Régression linéaire pour explorer comment les trois dimensions peuvent permettre de prédire la variance des variables rattachées à l'éducation</p>
<p>Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. et Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. <i>The journal of positive psychology</i>, 2 (3), 149-156.</p>	<p>Étudier et expliquer le lien entre les forces de caractère, les différentes approches du bien-être et la satisfaction générale d'individus envers la vie.</p> <p>Recherche quantitative</p>	<p>12 439 adultes américains</p> <p>71% femmes et 29% hommes</p> <p>Moyenne d'âge de 40 ans</p> <p>445 Suisses</p> <p>61% femme et 39% hommes</p> <p>Moyenne d'âge de 50 ans</p> <p>Niveau d'éducation similaire</p>	<p>Outil de mesure: 3 questionnaires (électroniques ou en papier) (traduits en allemand pour les Suisses)</p> <p>Q1: Values and action Inventory of strength;</p> <p>Q2: Happiness scale;</p> <p>Q3: Satisfaction with life scale.</p>	<p>Corrélation linéaire entre les résultats du groupe américain et du groupe suisse en fonction des résultats des trois questionnaires;</p> <p>Régression linéaire pour prédire la satisfaction.</p>
<p>Duckworth, A. L., Quinn, P.D. et Seligman, M.E.P. (2009). Positive predictor of teacher effectiveness. <i>The journal of positive psychology</i>, 4</p>	<p>Explore des traits positifs comme le grit, la satisfaction de la vie et un style optimiste en fonction de l'efficacité dans leur travail.</p> <p>Recherche quantitative</p>	<p>390 enseignants novices</p> <p>79% femmes et 19% d'hommes</p> <p>Aucune expérience d'enseignement dans le passé</p> <p>50% enseignent au primaire</p> <p>38% enseignent</p>	<p>Outils de mesure: 3 questionnaires</p> <p>1) Grit scale;</p> <p>2) The Satisfaction With Life Scale ;</p> <p>3) Attributional Style Questionnaire.</p>	<p>Comparaison entre les trois traits positifs;</p> <p>Corrélation linéaire entre différentes variables rattachées à ces traits.</p>

(6), 540-547.		au secondaire 12% enseignent dans des programmes spéciaux Étude longitudinale (2 ans)		
Singh, K., Jha, S.D. (2008). Positive and Negative Affect, and Grit as predictors of Happiness and Life satisfaction. <i>Journal of the Indian Academy of Applied Psychology</i> , 34, 40-45.	Comprendre la relation entre les concepts de bonheur, satisfaction dans la vie, grit ainsi que les affects positifs et négatifs chez des individus. Recherche quantitative	254 étudiants universitaires en technologie. 225 hommes et 29 femmes Écart d'âge entre 17 et 27 ans.	Outils de mesure : 4 questionnaires 1) Satisfaction with Life Scale ; 2) General Happiness Scale ; 3) PANAS ; 4) Grit Scale.	Données analysées avec le logiciel SPSS 15.1 Corrélation linéaire entre les différents concepts; Deux analyses comportant une régression linéaire a été effectuées.
Lu, L., Shih, J.B. (1997). Source of happiness : qualitative approach. <i>The journal of Social Psychology</i> , 137 (2), 181-187.	Explorer le sens du mot bonheur dans la culture chinoise et les moyens de l'atteindre. Recherche qualitative	54 adultes provenant de Kaohsiung (Taïwan) Écart d'âge entre 18 et 60 ans Répartis en quatre groupes selon des tranches d'âge	Outils de mesure : entrevues semi-structurées basées sur deux questions : 1) Qu'est-ce que le bonheur? 2) Qu'est-ce qui vous rend heureux? Pas de temps limite pour répondre	Après transcription des verbatims, organisation des données en les classant par thèmes. Formation d'un groupe d'experts pour interpréter et classer les données (3 psychologues et 1 sociologue)

APPENDICE 2

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le 20 septembre 2012

Madame Nancy Goyette
Étudiante au doctorat
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : **Le bien-être dans l'enseignement : études des forces du caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive** (CER-11-171-06.03) en date du 18 septembre 2012.

Lors de sa 184^e réunion qui aura lieu le 19 octobre 2012, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 27 octobre 2013. Cette décision porte le numéro CER-12-184-07-03.10.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche

FL/cd

c. c. M^{me} Christine Lebel, professeure au Département des sciences de l'éducation

APPENDICE 3

UNITÉS DE SENS PRÉ ÉTABLIES SELON LES DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE (SELIGMAN, 2011)

Unités de sens	Description
Accomplissement	Consacrer une partie de sa vie à sa réussite dans un domaine distinct
Émotions positives	Rechercher des émotions positives à travers les expériences de la vie
Engagement	Ressentir le flow lors d'une activité
Relations positives	Entretenir de bonnes relations humaines qui contribuent à des bénéfices émotionnels
Sens	Créer un sens à sa vie en développant ce qui est le mieux en lui-même et ensuite utiliser ses compétences pour le bien des autres

APPENDICE 4

UNITÉS DE SENS PRÉ ÉTABLIES CONCERNANT LES FORCES DE CARACTÈRE (PETERSON ET SELIGMAN, 2004)

Unités de sens	Sous-catégories de l'unité de sens	Description
Courage	Authenticité (ou probité)	Se présenter de façon vraie; Être sans prétention; Prendre la responsabilité de ses sentiments et de ses actions.
	Bravoure	Ne pas reculer devant la menace, les difficultés ou la douleur; Exprimer ce qui est droit malgré l'opposition; Agir selon ses convictions même si elles sont impopulaires; Inclut la bravoure physique, mais ne s'y limite pas.
	Persévérance	Finir ce qui est commencé; Persister malgré les difficultés; Prendre plaisir à compléter une tâche.
	Enthousiasme (ou vitalité)	Approcher la vie avec excitation et énergie; Ne pas faire les choses à moitié; Vivre la vie comme une aventure; Se sentir bien vivant.
Humanité	Bienveillance	Faire de bonnes actions pour autrui; Aider et prendre soin des autres.
	Amour (bonté)	Valoriser les relations intimes avec les autres, particulièrement les relations réciproques; Être proche des gens.
	Intelligence sociale	Être conscient des motivations et des émotions des gens et de soi; Savoir faire ce qui convient dans différentes situations sociales; Savoir ce qui convient à d'autres personnes.
Justice	Honnêteté	Traiter toute personne selon la justice; Ne pas se laisser influencer par ses sentiments personnels dans les décisions impliquant autrui; Donner à chacun sa chance.
	Leadership	Encourager son groupe à travailler; S'efforcer de maintenir de bonnes relations dans le groupe; Organiser des activités de groupe.
	Collaboration	Bien travailler comme membre d'un groupe; Être loyal envers le groupe; Faire sa part.
Sagesse et connaissance	Créativité	Penser à des façons nouvelles et productives de faire les choses; Inclut les réalisations artistiques.
	Curiosité	Trouver de l'intérêt à toute expérience en cours; Trouver tous les sujets intéressants; Aimer explorer.
	Amour de l'apprentissage	Maîtriser de nouvelles habiletés et de nouveaux domaines de connaissance (par soi-même ou formellement); relié à la curiosité, mais s'en distingue par la tendance à vouloir ajouter systématiquement de

		la tendance à vouloir ajouter systématiquement de nouvelles connaissances.
	Ouverture d'esprit	Examiner une chose sous tous ses angles; ne pas sauter trop vite aux conclusions; accepter de changer d'idée à la lumière de nouvelles informations.
	Discernement	Être capable de donner de sages conseils aux autres; Avoir des façons de voir le monde qui ont du sens pour soi et les autres.
Tempérance	Pardon et la clémence	Pardoner à ceux qui ont mal agi; Donner une seconde chance; Ne pas se venger
	Modestie et humilité	Laisser ses réalisations parler par elles-mêmes; Ne pas chercher à être à l'avant-scène; Ne pas se considérer comme quelqu'un de spécial.
	Prudence	Être attentif dans ses choix; Ne pas prendre de risques inutiles; Ne pas dire ou faire des choses que l'on pourrait regretter.
	Autorégulation (ou contrôle de soi)	Gérer ses sentiments et ses actions; Être discipliné; Contrôler ses appétits et ses émotions.
Transcendance	Appréciation de la beauté et de l'excellence	Remarquer la beauté, l'excellence et la performance dans tous les domaines de la vie (arts, sciences, etc.)
	Gratitude	Être conscient et reconnaissant pour les bonnes choses qui arrivent ; Être reconnaissant en remerciant les autres
	Espoir	Attendre le meilleur dans l'avenir et travailler à le réaliser; Croire qu'un bon avenir est quelque chose qu'on peut atteindre.
	Humour	Aimer rire, sourire aux autres; Voir les choses de leur côté léger; Faire des plaisanteries.
	Spiritualité	Avoir des croyances cohérentes à propos du sens de l'univers; Savoir où l'on se situe dans un ensemble plus large; Avoir des croyances à propos du sens de la vie qui orientent sa conduite et favorisent le bien-être.

APPENDICE 5

CATÉGORIES ET UNITÉS DE SENS EN LIEN AVEC LE BIEN-ÊTRE ÉMERGEANT DES VERBATIMS

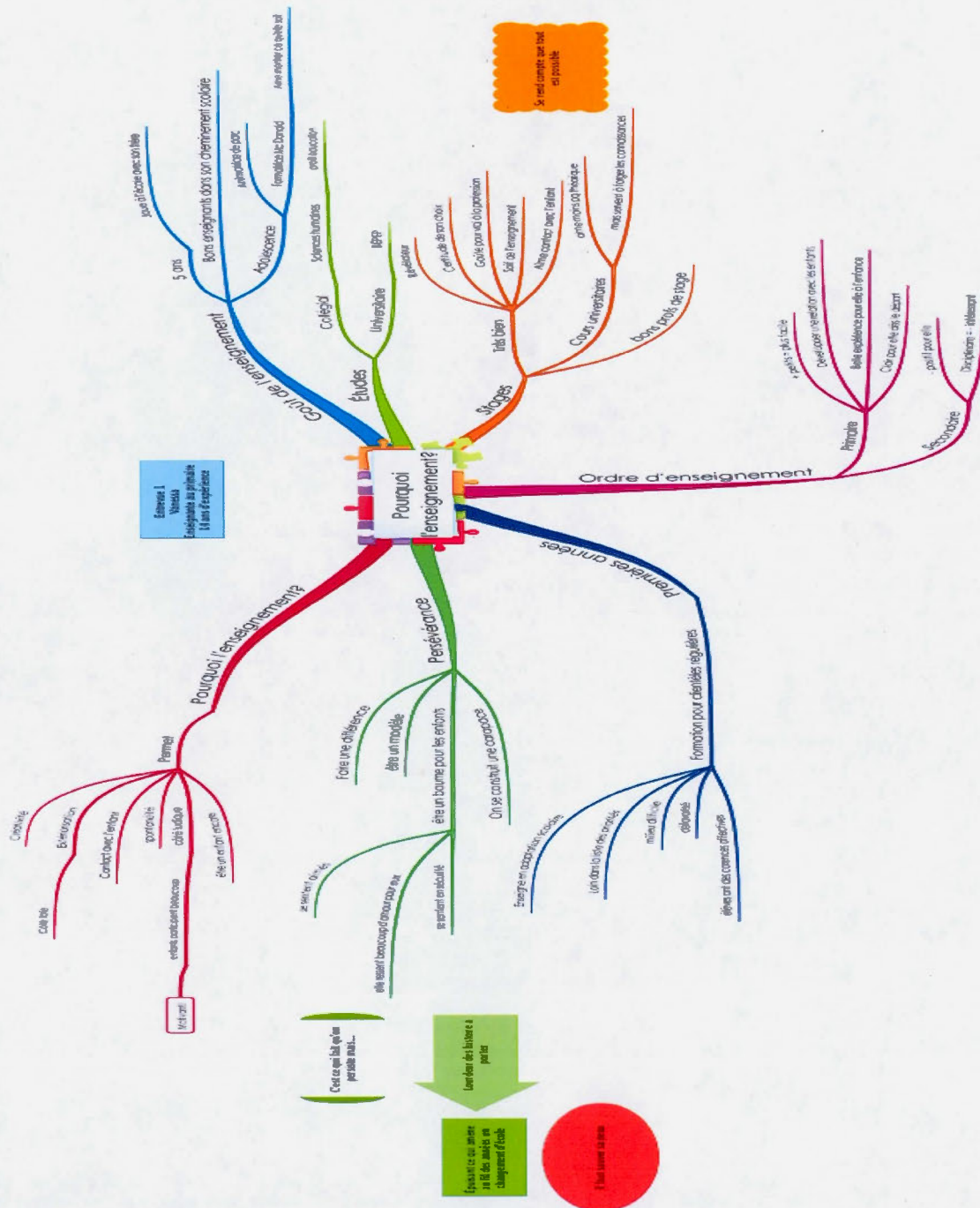
Catégories	Unité de sens	Sous-catégories de l'unité de sens	Description (ces descriptions ont été créées par la chercheure)
Compétences émotionnelles	Confiance en soi		Expression d'une confiance en ses moyens
	Connaissance de soi		Expression d'une connaissance de soi-même
	Engagement professionnel		Expression d'un engagement professionnel fort par une implication dans son milieu de travail
	Lien de confiance		Expression de la mise en œuvre d'un lien de confiance avec les pairs ou les élèves
Métier	Choix de l'enseignement		Raisons qui ont guidé l'individu vers ce choix de carrière
	Expériences en enseignement		Récit d'expériences positives ou négatives vécues dans le métier
	Modèle du bon enseignant		Description de la perception personnelle de ce qu'est un bon enseignant
	Rôles		Description des rôles occupés dans l'exercice de leurs fonctions
	Vision de l'enseignement		Expression d'une vision personnelle de l'enseignement
	Ordre d'enseignement		Éléments spécifiques relevant de l'ordre d'enseignement
	Identité professionnelle		Expression de la présence d'une identité professionnelle chez l'enseignant

	Importance du métier		Expression de l'importance du métier pour l'enseignant
	Valorisation du métier		Expression de l'importance de valoriser l'enseignement dans la société
	Tâches et travail enseignant	Condition de travail	Description des conditions de travail de l'enseignant
		Désagréments de la tâche	Description des désagréments associés à la tâche de l'enseignant
		Implication parascolaire	Description de l'implication de l'enseignant dans des activités parascolaires
		Intérêts face à la tâche	Description des aspects de la tâche qui sont appréciés par l'enseignant
	Sentiments positifs associés au bien-être	Milieu scolaire	Description du milieu scolaire dans lequel l'enseignant évolue
		Mission/vocation	Expression de ressentir que l'on a une mission ou une vocation dans l'enseignement
		Passion pour l'enseignement	Expression de sa passion pour le métier
		Sentiment de compétence	Expression de son sentiment de compétence en enseignement
		Sentiment de valorisation	Expression de son sentiment de valorisation dans son travail
		Fierté d'exercer le métier	Expression de sa fierté d'être un enseignant

APPENDICE 6

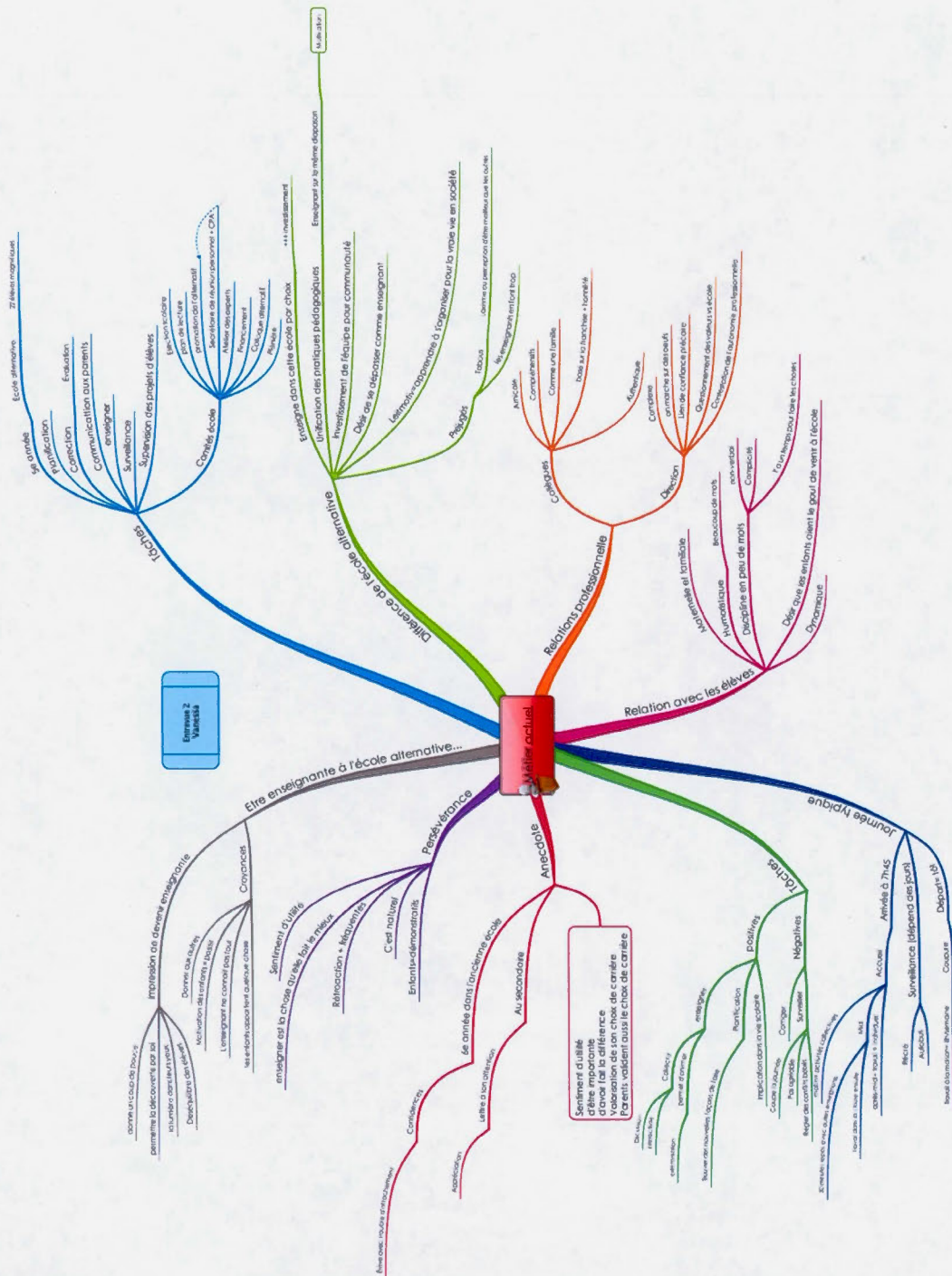
EXEMPLE DE CARTE HEURISTIQUE

ENTREVUE 1 VANESSA



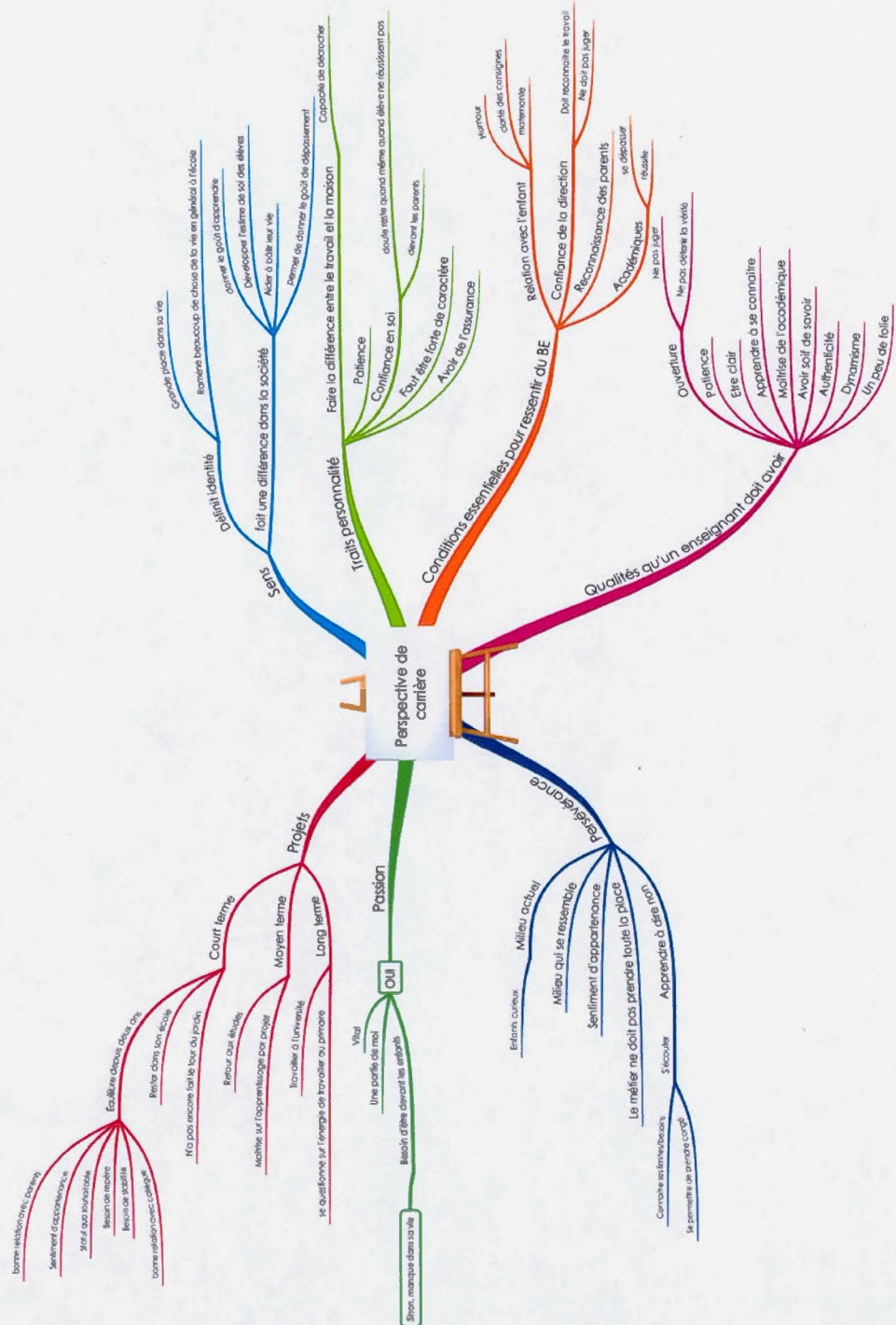
APPENDICE 7

ENTREVUE 2 DE VANESSA



APPENDICE 8

ENTREVUE 3 DE VANESSA



RÉFÉRENCES

A. Périodiques

- Amiot, C., Vallerand, R.J. et Blanchard, C. (2006). Passion and psychological adjustment: A test of the person-environment fit hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 220-229.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Anadón, M et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives – hors série*, 5, 26-37.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Beauchamp, C., et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Lebel, C., Bélair, L.M. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et éducations*, 7, 55-67.
- Bélair, L.M. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Revue éducation canadienne et internationale*, 1-10.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212.

- Cohn, M.A. et Frederickson, B.L. (2009). Positive Emotions. Dans C.R. Snyder (Dir.) et Shane J. Lopez (Dir.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 13-24. New-York : Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Delle Fave, A. (2006). Optimal Experience and Meaning : which relationship ? *Psychological topic*, 18(2), 285-302.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. et Seligman, M.E.P (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel des enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25 (2), 69-95.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. et Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D., Seligman, M.E.P (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
- Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*. 126, 185-187.
- Eysenck, H. (1991). Dimensions of personality: 16: 5 or 3? Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12, 773-790.
- Frederickson, B. L. et Losada, M. F. (2005). Positive affect and complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686.
- Filloux, J-C. (1993). Émile Durkheim (1858-1917). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23(1-2), 305-322.
- Gable, S.L. et Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*. 9(2), 103-110.

- Gabriele, R. (2008). Orientation to Happiness : Do They make a difference in Student's educational life? *American Secondary Education*, 36(2), 88-101.
- Gauthier, C. (2008). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Éducation Canada*, 48(2), 46-48.
- Gillham, J. E., et Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S163-S173.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27-1, 3-32.
- Grenier, S., Lavigne, G. L., et Vallerand, R.J. (2009). *Passion for collecting: A look at determinants and outcomes. Manuscrit en préparation.*
- Guay, F., Mageau, G., et Vallerand, R.J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down and bottom-up effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- Houlfort, N., Vallerand, R. J., Lavigne G., Koestner, R., Forest, J., Benabou, C. et Crevier-Braud, L. (2010). On the role of passion for work in psychological well-being. *Manuscrit en préparation.*
- Karsenti, T., et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire (éditorial). *Bulletin du CRIFPE, Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T., Collin, S., Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 27 juillet 2013.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Laguardia, J. G., et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux, et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21, 283-306.
- Langlois, S. (1990). L'évolution récente des valeurs dans la société québécoise. *L'Action Nationale*, 80(7), 925-937.

- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2007). La persévérance chez les enseignants. *Actualité de la recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg 2007*, 1-10.
- Lu, L., Shih, J.B. (1997). Source of happiness : qualitative approach. *The Journal of Social Psychology*, 137(2), 181-187.
- Malo, A. (2006). La construction de sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), numéro thématique «Approches inductives».
- Marsolais, A. (2006). Enseigner : une tâche difficile, une profession qui avance. *Vie pédagogique*, 39, 5-8.
- McGovern, T. et Miller, S.L. (2008). Integrating Teacher Behaviors with Character Strengths and Virtues for Faculty Development. *Teaching of Psychology*, 35, 278-285.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.
- Park, Peterson et Seligman. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*. 1(3), 118-129.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 18, 30-33.
- Peterson, C. et Park, N. (2005). Classification et évaluation des forces du caractère. *Revue québécoise de psychologie*, 26(1), 23-40.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. *Oxford: Oxford University Press*, 2(3), 149-156.
- Peterson, C., Park, N., et Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. et Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 2(3), 149-156.

- Rey, O. et Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité veille et analyses (IFÉ)*, 70, 1-20.
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F., Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., Singer, B., et Love, G. D. (2004). Positive health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359, 1383-1394.
- Saucier, G. et Goldberg, L.-R. (2006). Personnalité, caractère et tempérament : la structure translinguistique des traits. *Psychologie française*, 51, 265-284.
- Seligman, M.E.P., et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shankland, R. et Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal: échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques psychologiques*, 18, 171-187.
- Singh, K. et Jha, S.D. (2008). Positive and Negative Affect, and Grit as predictors of Happiness and Life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 40-45.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. et Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Vallerand, R. J. (2008) On the psychology of passion : In search of what makes people's life most worth living. *Canadian psychology* 2008, 1-12

Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. (1997). Job, Carrers, and Callings : People's Relations to Their Work. *Journal of research in personnality*, 31, 21-33.

B. Livres, brochures et chapitres dans un livre

Allport, G. W. (1968). *The person in psychology: Selected essays by Gordon W. Allport*. Boston, MA: Beacon Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Hatmattan.

Baumeister, Roy F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford press.

Ben-Shahar, T. (2007) *Happier : learn the secrets to daily joy and lasting fulfillment*. Toronto : McGraw-Hill.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisirs et souffrance*. Paris : PUF.

Buzan, T. (2010). *Use your head*. Harlow : Pearson education.

Cerqua A. et Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Creswell, J.W (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Californie : Sage publication.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.

Damasio, A. (1994). *L'erreur de Descarte. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le seuil.
- Durkeim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris : P.U.F.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2nded.)*. New York: Norton
- Felouzis, G (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 31-47. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gaucher, R. (2010). *La psychologie positive ou l'étude scientifique du meilleur de nous-même*. Paris : L'Harmattan.
- Gangloff, B. (2000). *Satisfactions et souffrances au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Kahneman, D., Diener, E. et Schwarz, N. (1999). *Well-being. The Foundations of Hédonic Psychology*. New York : Russell Sage Foundation.
- Kant, E. (1785) *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Œuvres Philosophiques : Bibliothèque de la pléiade.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions CRP.

- Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. Collection éducation et société.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : Economica-Anthropos.
- Lecompte, J. (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). *Les identités enseignantes*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 238 p.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper et Row.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister* (2e éd.). Paris: ESF éditeur.
- Mehran, F. (2010). *Psychologie positive et personnalité*. Issy-les-Moulinot : Masson.
- Miles, M.B., et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Pratt, D.D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* Bruxelles : De boeck.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Renouveau pédagogique.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Seidman, I. E (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York : Teachers College Press.
- Seligman, M.E.P. (2002) *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York : Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. (2004) *La profession d'enseignant d'aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- Tyack, D., Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopie. A century of public school reform*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Publications gouvernementales

- Gouvernement du Québec (1963). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement au secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école j'y tiens : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport.

Gouvernement du Québec (1982). *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*. Québec: Ministère de l'Éducation. Livre blanc sur la réforme scolaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation. Québec.

Référence à un chapitre dans un ouvrage collectif

Barth, Britt-Marie (2004). Le transfert des connaissances: quels présupposés? Dans M. Frenay et A. Presseau (dir.), *Le transfert des apprentissages: courants théoriques et pratiques pédagogiques* (p. 269-283). Québec: Presses Universitaires de Laval.

Brassard, A. (2005). La gestion de la transformation: regard sur l'expérience québécoise de réforme du curriculum. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 103-122). Sherbrooke : CRP.

Chapelle, G. (2007). Les irréductibles tensions de l'acte d'enseigner. Dans V. Dupirez (dir.) et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 29-40). Paris : Presses universitaires de France.

Charlot, B. (2005). Tant qu'il y aura des enseignants... Les universaux de la situation d'enseignement. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 363-376). Sherbrooke : CRP.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. et Nakamura, J. (2005). Flow. Dans A. Elliot (Dir.). *Handbook of Competence and Motivation* (p. 598-698). New York: The Guilford Press.

De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 219-249). Bruxelles : De Boeck.

Delle Fave, A. (2011). Psychologie Positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité. Dans C. Martin-Krumm (dir.) et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 45-56). Bruxelles : De Boeck.

- Demers, P. (2005). Professionnaliser pour mieux éduquer. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 347-362). Sherbrooke : CRP.
- Diener, E. (2009). Positive psychology : past, present and future. Dans C.R Snyder (Dir.) et Shane J. Lopez (Dir.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (7-12). New York : Oxford University Press.
- Diener, E., Oishi, S. et Lucas, R.E. (2009). Subjective Well-Being : The Science of Happiness and Life Satisfaction. Dans C.R Snyder (Dir.) et Shane J. Lopez (Dir.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (187-194). New York : Oxford University Press.
- Gather Thurler, M. (1994 a) L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In : M. Crahay (éd.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 203-224.
- Gurgand M. (2006). L'éducation favorise-t-elle le développement économique ? Dans G. Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*, (p. 75-85). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jutras, F., Desaulniers, M.-P. et Legault, G.A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? In G.A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (155-182). Québec : PUQ.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 209-234) Sherbrooke : Éditions CRP.
- Lauriala, A. et Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. Dans P. Denicolo and M. Kompf (eds). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* Oxford: Routledge.
- Lopez, S.J. et Gallager, M.W. (2009). A case for Positive Psychology. Dans S. J. Lopez et C.R. Snyder. *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York : Oxford University Press.
- Manifeste pour une école compétente* (2011). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans Clermont Gauthier (dir.) et Diane St-Jacques (dir.). *La réforme des programmes scolaires au Québec*, (p. 1-21), St-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle. Dans Liliane Portelance (dir.), Joséphine Mukamurera (dir.), Stéphane Martineau (dir.) et Colette Gervais (dir.). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, (p. 11-30). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 89-102). Sherbrooke : CRP.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans Liliane Portelance (dir.), Joséphine Mukamurera (dir.), Stéphane Martineau (dir.) et Colette Gervais (dir.), Joséphine Mukamurera (dir.) et Colette Gervais (dir.). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, (p. 49 à 72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Novoa, A. (2004). Les enseignants et le «nouvel» espace public de l'éducation. Dans M. Tardif et C. Lessard. *La profession d'enseignant d'aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ong, A.D et Zautra, A. J (2009). Modeling Positive Human Health : From Covariance Structure to Dynamic System. Dans C.R Snyder (Dir.) et Shane J. Lopez (Dir.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (97-104). New York : Oxford University Press.
- Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 89-102). Sherbrooke : CRP.

- Perrenoud, Ph. (2004). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. Dans C. Lessard et P. Meirieu. *L'obligation de résultats en éducation*. (p. 207-232) St-Nicolas : Les presses de l'Université Laval.
- Prost, A. (2006). Réformes possibles et impossibles. Dans G. Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*, (p. 89-102). Paris : Presses Universitaires de France.
- Proulx, J.-P., (2005). La réforme au secondaire et les défis des enseignants ou le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 159-172). Sherbrooke : CRP.
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans Nadia Rousseau (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 399-423). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Scheibe, S., Kunzmann, U. et Baltes, (2009). New Territories of Positive Life-Span Development : Wisdom and Life Longing. Dans S. J. Lopez et C.R. Snyder. *Oxford Handbook of Positive Psychology* (171-186). New York : Oxford University Press.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui: entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations. Dans D. Biron (Dir.), M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 73-88). Sherbrooke : CRP.
- Vallerand, R.J., Gousse-Lessard, A-S., Verner-Filion, J. (2011). La psychologie de la passion : contributions à la psychologie positive. Dans Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C., *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : de Boeck, p. 350-365.
- Van der Maren, J.M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J.-M., *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Paris-Bruxelles : de Boeck, (p.50-64).

Verhoeven, M. (2006). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

C. Rapports techniques et rapports de recherche

Fédération des chambres de commerce du Québec (2010). *Les pénuries de main-d'œuvre : constats, enjeux et pistes d'action*. Rapport final. Septembre 2010.

Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique.

Morin, E. et Gagné, C. (2009). *Donner un sens au travail- Poumouvoir le bien-être psychologique*. Études et recherches. Rapport R-624. Montréal, IRSST.

Morin, E. (2009). *Sens du travail, santé mentale au travail et engagement organisationnel*. Rapport R-543, Montréal, IRSST.

D. Travaux présentés à des congrès et à des symposiums

Dagenais-Desmarais, V. (2011). *Promouvoir le bien-être psychologique au travail*. Communication présentée au Colloque annuel du RRSSTQ. Université de Sherbrooke, Sherbrooke. 10 mai.

Jonnaert, P. (2012). *Modéliser la compétence pour mieux l'évaluer*. Communication présentée au 24^e colloque de l'ADMÉE-Europe, Luxembourg. Le 13 Janvier 2012.

Lebel, C. (2008, mai). *La place du plaisir dans la persévérance de l'enseignant*. Communication présentée au 76^e congrès de l'ACFAS, Québec, Canada.

E. Thèses de doctorat et mémoire de maîtrise

Biémar, S. (2009). *Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Liège, Communauté française de Belgique.

- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat en administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons.
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire : quelle place pour les émotions*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lebel, C. (2002). *Représentations du rôle, des pratiques et du programme de formation initiale à l'enseignement par les formatrices et formateurs œuvrant au niveau du transversal : analyse de trois contextes culturels*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université d'Ottawa.
- Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire oeuvrant en milieu défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Pelletier, M-A (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.

I. Média électroniques

Archives Radio-Canada. Récupéré le 26 septembre 2011 : <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2009/08/27/003-rev-tranq-education.shtml>

Bentham, J. (1789). Chapter 1 of the principle of utility. Récupéré le 16 novembre 2010 : <http://www.econlib.org/library/Bentham/bnthPML1.html#Chapter%20I,%20Of%20the%20Principle%20of%20Utility>

Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : Un apprentissage à partir de ces pratiques. Récupéré le 27 octobre 2012 : http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf

Chouinard, M.A (2003). Près de 20% des jeunes profs désertent. Récupéré le 11 novembre 2012 : <http://www.ledevoir.com/non-classe/38326/pres-de-20-des-jeunes-profs-desertent>

Denommé, J. et St-Pierre, M. (2008). Les réformes au Québec, d'hier à aujourd'hui : une symphonie inachevée. *Vie pédagogique*, 146, Février-mars 2008 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=refores>

Di Ruggiero, S. et Carlier, G. (2009). Le plaisir d'enseigner tout au long de la carrière. Récupéré le 1 février du site de l'AE-EPS : <http://www.spip.aeeps.org/spip.php?article712>

Gouvernement du Québec (1996). *Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Récupéré le 3 février 2010 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>

Lambert-Chan, Marie (3 septembre 2013). Les hauts et les bas de la résilience chez les enseignants. Récupéré le 4 septembre 2013 : http://affaires.lapresse.ca/cv/201309/03/01-4685541-les-hauts-et-les-bas-de-la-resilience-chez-les-enseignants.php?utm_categorieinterne=traffidivers&utm_contenuinterne=envoyer_lpa

Lambert-Chan, Marie (3 juin 2013). La résilience ne garantit pas une bonne santé psychologique. Récupéré le 4 septembre 2013 : <http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-sociales-psychologie/20130603-la-resilience-ne-garantit-pas-une-bonne-sante-psychologique.html>

Marineau, S. et Presseau, A. (13 octobre 2006) Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions. Récupéré le 27 mars 2009 : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article99>

Perrenoud, P. (1996). Autopsie d'une réforme en péril. Consulté le 17 octobre 2009 : <http://www.vigile.net/autopsie-d-une-reforme-en-peril>

Perrenoud, Ph. (2000). Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ? Récupéré le 16 septembre 2011 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html

Rocher, G. (2004). Un bilan du rapport parent : vers la démocratisation.

Récupéré le 1^{er} mai 2010 :
http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.pdf

Seligman, M.E. (2004). *11th reason to be optimistic*. Récupéré le 8 février 2010 :
http://www.ted.com/talks/lang/fr/martin_seligman_on_the_state_of_psychology.html.

Seligman, M.E. (2011) Authentic happiness. Récupéré 13 juin 2012 :
[definition http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1533](http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1533)

University of Pennsylvania (2007). Récupéré le 13 janvier 2010 :
<http://www.ppc.sas.upenn.edu/index.html>.

La Presse canadienne (2013). Statistique Canada : le niveau de scolarité des femmes surpasse celui des hommes. Le Devoir. 26 juin 2013. Consulté le 19 juillet 2013 :

<http://www.ledevoir.com/societe/education/381634/scolarite-au-canada-les-femmes-depassent-les-hommes-pour-la-premiere-fois>

Gouvernement du Canada (2013). Statistique Canada. Enquête auprès des ménages. Thème : Scolarité et travail. Consulté le 19 juillet 2013 :
<http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/rt-td/index-fra.cfm#tabs3>